

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование лексики у детей с синдромом Дауна**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
зав. кафедрой  
логопедии и клиники дизонтогенеза  
к.п.н., профессор И.А. Филатова

\_\_\_\_\_  
дата подпись

Исполнитель: Кайгородова  
Анастасия Игоревна,  
обучающийся БЛ-52z группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Ярош Елена Александровна,  
к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	6
1.1. Закономерности развития лексики у детей в норме.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с синдромом Дауна.....	16
1.3. Особенности формирования лексики у детей с синдромом Дауна.....	21
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	30
2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента.....	30
2.2. Методика обследования словаря у детей с синдромом Дауна.....	32
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	35
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	53
3.1. Теоретическое обоснование формирования лексики у детей с синдромом Дауна.....	53
3.2. Логопедическая работа по формированию словаря у детей с синдромом Дауна.....	57
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	119
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	120

## ВВЕДЕНИЕ

Важнейшим показателем всестороннего и полноценного развития ребенка является речь и сам процесс овладения речью. Возможности познания окружающего мира и общения с окружающей действительностью зависят от богатства и правильности речи ребенка. Поэтому так важно предупреждать и исправлять различные нарушения с целью своевременного формирования речи детей, чистоты и правильности высказываний.

Серьезные сложности в освоении речи испытывают дети с синдромом Дауна. Их отличительная особенность заключается в том, что они лучше воспринимают речь, нежели говорят сами. Отсутствие развернутой фразовой речи с элементами недоразвития лексики у них определяется следующими характеристиками развития: отсутствие инициативы в общении с взрослым, игнорирование или отказ от совместных действий, трудности в адаптации в новых условиях, неустойчивый зрительный контакт, слабое подражание действиям взрослого, активная речь выражена простыми вокализациями и элементарной фразовой речью.

Специфические отклонения в развитии внимания, памяти и нарушение слуха приводят к несформированности всех компонентов языковой системы ребенка с синдромом Дауна.

Важнейшим условием развития детей с синдромом Дауна является их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Кроме того, дети с синдромом Дауна нередко обладают личностными особенностями, осложняющими их обучение и воспитание: негативизм, агрессивность, раздражительность, капризность, пассивность.

Стимулирование речевой активности и развитие словарного запаса является одним из важнейших процессов для побуждения речи таких детей.

Анализом развития лексической стороны речи занимались такие ученые как Л.С. Выготский [7, 8], В.К. Воробьева [6], Д.Б. Эльконин [52],

С.Н. Карпова [18], Г.И. Лалаева [27], А.А. Леонтьев [22], Л.В. Лопатина [24], Е.Ф. Собонович [35], Ф.А. Сохин [32], А. М. Шахнарович [49, 50].

Изучению детей с синдромом Дауна посвящен ряд исследований Д.А. Дивенни [12], Л. Кумин [20], П.Л. Жиянова [14], Т.П. Есипова [19], Т.П. Медведева [26]. Автор Либби Кумин [20] описывал в своих работах особенности навыков общения у детей с синдромом Дауна. Обращаясь к родителям, американский специалист представляет картину последовательного формирования этих навыков, отмечает характерные трудности в освоении речи таких детей. Стоит отметить, что исследования в области развития речи у детей с синдромом Дауна в России практически отсутствуют.

Таким образом, **актуальность темы исследования** обусловлена недостаточной разработанностью этой проблемы и ее значимостью для успешности обучения и социализации детей с синдромом Дауна.

**Объектом исследования** является уровень сформированности словаря у детей с синдромом Дауна.

**Предметом исследования** является содержание логопедической работы по формированию словаря у детей с синдромом Дауна.

**Целью выпускной квалификационной работы** является разработка, теоретическое обоснование и апробация логопедической работы по формированию словаря у детей с синдромом Дауна.

**Цель исследования** обусловила необходимость решения следующих **задач**:

- 1) Изучить и проанализировать литературу по теме, выявить особенности лексического развития детей с синдромом Дауна;
- 2) Подобрать диагностические методики для выявления особенностей лексической стороны речи у детей с синдромом Дауна, провести констатирующий эксперимент, проанализировать его результаты
- 3) Разработать и апробировать систему логопедической работы по формированию словаря у детей с синдромом Дауна, произвести

сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

**Методы исследования:** теоретический анализ литературы, наблюдение за педагогическим процессом, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования, статистическая обработка полученных материалов.

**База исследования:** культурно-образовательный и психолого-логопедический центр «Кристаллик», г. Екатеринбург. В исследовании участвовало 10 детей в возрасте 6-7 лет с синдромом Дауна.

**Диагностический инструментарий:** методические рекомендации Н.М. Трубниковой [37]; методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой [27].

**Теоретическая значимость выпускной квалификационной работы** определяется установлением особенностей овладения пассивным и активным словарем детьми с синдромом Дауна и необходимостью получения углубленного представления о стимулировании речи с помощью различных методов коррекции.

**Практическая значимость** заключается в возможности использования материалов исследования для коррекционно-логопедической работы с детьми с синдромом Дауна.

**Выпускная квалификационная работа** состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы и приложения.

В первой главе представлен анализ теоретических источников по проблеме формирования лексики у детей с синдромом Дауна.

Во второй главе проведен констатирующий эксперимент, который выявил проблемы изучения и преодоления нарушений пассивного и активного словаря у детей с синдромом Дауна.

В третьей главе определены основные направления и задачи логопедической работы по формированию словаря у детей с синдромом Дауна.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА**

## **1.1. Закономерности развития лексики у детей в норме**

Речевая деятельность с позиций психолингвистики рассматривается как одна из форм знаковой деятельности, а процесс усвоения языка представляет собой овладение ребенком различными языковыми знаками [8, 9, 22, 35]. Языковой знак имеет две стороны: внешнюю, материальную, звуковую и внутреннюю, семантическую, а овладение языковыми знаками предполагает усвоение этих сторон [8, 9, 35, 49, 50].

А.А. Леонтьев [9] и Е.Ф. Соболевич [35] подчеркивают, что основной движущей силой развития речи ребенка является семантика языка, и придают большое значение расширению границ смысловой стороны слова как важному заданию словарной работы.

Слово - это номинативная единица языка, которая служит названием предмета, его признака и действия. Лексика (от греч. *Lexicos* – «словарный, словесный») - это совокупность слов, входящих в состав языка. Словарный запас обозначается термином «лексика» [28].

В русском языке ни одно слово не существует отдельно и изолированно, а представляет собой лексическую систему - систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. В лексической системе, составляющие ее единицы, входят в сеть разнообразных и пересекающихся структурно-системных отношений - семантические поля. Используя речь, человек оперирует не словами, а семантическими полями, и, подбирая нужное слово, выражает свою мысль точно и выразительно.

Усвоение ребенком лексической семантики является одним из сложнейших процессов. В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания (Приложение 1) [1, 10].

Так, по данным Е.А. Аркина, количественный показатель словаря в онтогенезе составляет: 1 год – 9 слов, 1,5 года – 39-100 слов, 2 года – 200-400 слов, 3,5 года – 1000-1110 слов, 4 года – 1600-1926 слов, 5 лет – 2200 слов [1]. Такое развитие обеспечивает ребенку практически полное понимание речи взрослых к четырем годам, а также возможность словесно оформить и выразить собственные мысли.

В научно-теоретической литературе выделяются следующие факторы, обуславливающие процесс развития лексической стороны речи дошкольника с нормальным развитием и является ориентировочным критерием оценивания словаря [7, 8, 9, 18, 22, 27, 32, 35, 49, 50]:

- 1) Завершение формирования фонологических обобщений, целостности слухового восприятия.
- 2) Овладение ребенком различными уровнями лексических обобщений.
- 3) Усвоение системы морфологического словообразования.
- 4) Сформированность различных типов смысловых связей между словами.

Рассмотрим каждый фактор и его влияние на развитие лексики у детей в норме.

Первый фактор развития словаря - завершение развития фонологических обобщений, результатом чего является формирование целостности слухового восприятия [35]. Как известно, речь детей формируется под влиянием речи взрослых. Ребенок извлекает языковые единицы из речи окружающих его людей с помощью слухового восприятия.

От второго-третьего до пятого-шестого месяца жизни (период гуления) ребенок издает сочетание звуковых единиц, состоящих из заметно

расчлененных, но недостаточно четких протяжных звуков. Сначала «а-гу, а-гы, бу-у», потом «мам, амм, пль», далее произносятся уже хорошо различимые отдельные звуко сочетания: «ма, ба, па», а потом они повторяются: «ма-ма-ма», «дя-дя-дя», «ва-ва-ва» и пр.

В стадии лепета (6-8 мес.) появляются различные согласные звуки, их комбинации с гласными, ребенок начинает расчленять и соединять их между собой. В этот период начинает формироваться сенсорный уровень восприятия речи.

Т.Б. Филичева [42] и М.Е. Хватцев [44] указывают на то, что во время гуления и лепета ребенок упражняет свои органы артикуляции, в результате чего развиваются языковая координация, дифференцируются слуховые, тактильные раздражители, рождаются новые звуковые связи.

К концу первого года жизни ребенок произносит уже отдельные слова - названия предметов, которые ему чаще всего попадают. В это время ребенок воспринимает слово как обязательное свойство предмета. По данным М.Е. Хватцева, в возрасте до 11 месяцев у ребенка насчитывается 5-10 слов [44, с.117].

Активный словарь в этот период развивается медленно и резко отстает от пассивного. На этом этапе развития словаря использование слов в речи предполагает сохранность языкового анализатора, первичных специфических механизмов

Е.Ф. Соболев [35] и М.Е. Хватцев [44] отмечают, что в процессе овладения речью ребенок сначала опирается на ритм и интонацию слова без различения его звукового состава. Иногда ребенок дополняет интонацию мимикой и жестом, подражая интонации и ритму взрослых. Различение фонем формируется медленно. Только после полутора лет ребенок начинает дифференцировать слова по семантике и ориентироваться на смысловую функцию звуков, то есть выделять фонемы.

Следовательно, у детей раннего возраста (с 10 мес. до 2 лет) формируется фонематическое различение (перцептивный уровень слухового



восприятия), и на этой основе происходит стабилизация звукового образа слов. Сформированность перцептивного уровня слухового восприятия обуславливает овладение обобщенными звукотипами (фонемами) и развитие целостности восприятия звукового строения слова. Поэтому слова легче запоминаются детьми, происходит установление связи между звукокомплексом и значением слова [35, с.78-80]. Этот фактор является главным в развитии словаря ребенка.

Как показывают исследования [1, 8, 9, 52], до двух лет активный словарь ребенка резко увеличивается до 300 слов. Этому способствует завершение процесса усвоения фонологических обобщений и формирование целостности восприятия образов. Таким образом, сформированность слухового восприятия (прежде всего, его перцептивного уровня) является движущей силой развития словаря ребенка в указанный период.

После двух лет рост как активного, так и пассивного словаря ребенка связан с развитием мышления, игровой деятельности [8, 9, 49, 50].

С 4 лет фонематическое представление ребенка отражает языковые нормы, воспринятые из речи окружающих.

Второй фактор развития словаря - овладение ребенком разными уровнями лексических обобщений.

Л.С. Выготский подчеркивал, что значение слова в речи взрослых (при условии нормального речевого развития) и в речи ребенка – не одно и то же; значение слова развивается [9, с.201].

На разных этапах развития слово ребенка имеет разное значение, разную семантическую структуру. В развитии речи ребенка А.А. Леонтьев выделяет основные стадии: «когда слова приобретают четкую предметную близость, и когда слова приобретают сложный высокодифференцированный характер» [22, с.164].

По мнению Л.С. Выготского [9] и А.М. Шахнаровича [50], слова в детском возрасте лишь постепенно приобретают статус полноценных словесных знаков. Значения, которые закрепляются за ними, постоянно

изменяются и развиваются. На начальной стадии развития речи ребенок опирается на представление, а не на понятия, овладевает предметную близость слова, слово-наименование. Поэтому, как указывает Е.Ф. Соботович «в раннем возрасте, еще нельзя говорить об овладении собственно знанием слова (шире - значением знака языка)» [35, с.91].

В процессе развития ребенка слова все более отрываются от той ситуации, с которой они были первоначально связаны. Полным значением слова, словом-понятием ребенок овладевает сравнительно поздно [8, 9].

По мнению С.Н. Цейтлин, первые слова ребенка многозначительны, их значение аморфны и расплывчаты. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак предмета, и действие с предметом. Например, словом «киса» ребенок называет всех кошек: и пушистых, и гладкошерстных, различного цвета и тому подобное. А также этим словом он называет и маленьких существ, похожих на кошку, в том числе как игрушечных, так и живых [47, с.69].

Как определяет Т.М. Ушакова, ребенок, формируя общение, переходит установленные для него пределы и возникает сверхгенерализация [38, с.21]. В таком случае ребенок может назвать «кисой» собаку или вообще всех животных. При переносе наименований с одного явления на другое в один класс могут быть объединены предметы, схожие по размеру, форме, цвету, функциям и др.

С.Н. Цейтлин отмечает, что «сверхгенерализация может касаться не только предметов, но и действий и признаков. Так, маленькая Оля словом «гаяга» (горячий) обозначала не только горячее, но и все опасное (острое, колючее)» [47, с.70]. Эти явления можно расценивать как первые обобщения детей.

Однако уже в возрасте 1,5-2 лет наблюдается распад ситуаций активных обобщений у ребенка. Постепенно формируются обобщения на основе функционального использования знаков [9] или категориального значения слова [35]. Число сверхгенерализаций уменьшается. В результате

до двух лет у ребенка начинают формироваться устойчивые значения слов, а сами слова начинают использоваться для обозначения классов однородных предметов.

Овладение узконаправленной функцией слова (наиболее простым уровнем лексических обобщений) является прорывом в развитии лексической семантики и своего рода начальным звеном для формирования узконаправленного и более высокого уровня овладения речью.

По данным Е. Ф. Соботович, у ребенка 2,5 - 3 лет усвоение новых слов может происходить самостоятельно, на основе умения ребенка определять контекстуально обусловленное значение слова. Овладение ребенком таким значением позволяет ему замечать различные оттенки в значении одного и того же слова, и на основе обобщения определять постоянное значение, что есть во всех смыслах, выраженных одним словом. Именно это постоянное значение, а также умение подбирать синонимы, антонимы, составляет основу обобщенного лексического значения слова [35].

Ребенок в четырехлетнем возрасте на основе обобщения некоторых несложных прямых смыслов одного и того же слова способен к правильному переносу освоенного значения для обозначения другой близкой ситуации, хотя ее содержание вербально объяснить еще не может.

Ребенок постепенно овладевает обобщенное значение слова, независимо от отдельных ситуаций употребления слова. Оно осознается, с одной стороны, благодаря уточнению предметной соотнесенности слова в результате его использования в различных ситуациях, а с другой стороны - благодаря непосредственному пониманию обобщенного значения слова, которое ребенок усваивает в процессе обучения.

Третий фактор развития словаря - усвоение системы морфологического словообразования.

Весь период развития детской речи от двух до пяти лет характеризуется овладением огромным количеством слов, различных по

морфологическому строению. Длительное время продолжается период, когда ребенок усваивает морфологию слов и их ближайшее значение.

На данном этапе ребенок усваивает морфологическую форму слова, конкретное значение, предметную близость, но не усваивает абстрактного значения [22].

Только в конце дошкольного возраста ребенок подходит к усвоению абстрактного значения слова. Здесь формируются сложные логические языковые отношения.

Усвоение системы морфологического словообразования начинается с 2 лет. А уже к 4 годам дети в полной мере овладевают морфологическую систему родного языка.

Так, в речи ребенка с нормальным онтогенезом в возрасте 2 лет появляются первые производные слова. В первую очередь суффиксами у существительных являются суффиксы уменьшительности и ласкательности: они появляются рядом с самыми первыми формами слов [10, с.56].

Если до этого периода увеличение словаря происходило только в результате усвоения ребенком готовых слов, воспринятых из речи взрослых, то после 2 лет особенно широко разворачивается собственное словотворчество.

В возрасте 2,5 - 4 лет интенсивно начинают появляться производные слова, несуществующие в языковых нормах - детские неологизмы. Детскими неологизмами являются самостоятельно создаваемые детьми «языковые единицы или модифицированные единицы взрослого языка («покупатель», «вспоминатель», «рыбенок», «мясорубить»))» [10, с.58]. Это связано не только с познавательной активностью ребенка, но и его ориентировкой на значимые морфологические элементы языка и оперированием ими для обозначения новых явлений окружающей действительности.

Овладение морфологическим способом словообразования приводит к тому, что словарь детей 2 - 5 лет начинает резко увеличиваться в объеме, в том числе и за счет появления в нем слов, образованных самим ребенком, о

чем говорилось выше. Так, по мнению Т.М. Ушаковой, в структуре всех детских неологизмов есть такая характерная форма, в которой представлено оригинальное сочетание морфемных элементов, которое не встречается в обычной речи. Образую новое слово, ребенок учитывает только основное значение его корневой и суффиксальной части, но не учитывает более тонкие закономерности фонологической или семантической сочетаемости словообразовательных морфем [38, с.29].

Постепенно ребенок начинает замечать, что его неологизмы не соответствуют нормам родного языка, которые ребенок постоянно слышит в речи окружающих его взрослых. Поэтому в дальнейшем эти неологизмы начинают заменяться в речи ребенка на слова, адекватные нормированному лексикону данного языка. В результате этого до 4 лет система морфологического словообразования оказывается практически полностью усвоенной, за исключением редких и нетипичных форм.

Исследователи А.М. Гвоздев [10] и Т.Б. Филичева [42] отмечают, что, овладев практическим способом анализа морфемы, составления слов однотипного морфологического ряда, ребенок начинает образовывать новые слова и словоформы по законам аналогии, неосознанно используя для этого значимые части слова: основы, суффиксы, префиксы и т.п.

К концу дошкольного возраста ребенок овладевает образованием слов по аналогии на достаточном уровне. Так, дети с нормальным речевым развитием могут образовывать по аналогии слова, выражающие сложные, в том числе и абстрактные значения соответствующие языковой норме.

Исследуя закономерности использования знаков языка в речевой деятельности ребенка, А.М. Шахнарович определил последовательность механизма овладения морфемами и выделил действия и операции, лежащие в основе этого процесса [50]:

- 1) Ориентировка на звуковую форму слова и установление постоянных звукокомплексов в разных словах.

2) Сочетание звукокомплексов с некоторым определяемым компонентом действительности.

3) Установление жесткой взаимосвязи звукокомплексов по значению, что обеспечивается смысловым уровнем слухового восприятия.

4) Перенос этих звукокомплексов на разные слова при тождественной действительности (генерализация отношений). Осуществление этого механизма требует сформированности у ребенка операции образования по аналогии.

Четвертый фактор развития словаря - сформированность различных типов смысловых связей между словами.

Исследования ученых Л.С. Выготского [9], А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича [50] указывают на то, что слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей.

В процессе развития мышления и речи ребенка лексика не только обогащается, но и систематизируется, упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля.

Полученные данные Г.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой подтверждают, что «при организации лексической системности у маленьких детей, в отличие от взрослых, происходит объединение слов в группы преимущественно на основе ситуативного принципа («помидор – грядка», «собака – будка» и др.) [27, с.181].

Г.И. Лалаева, наблюдая становление лексико-семантической системы у детей от 1 года до 4 лет, выделяет 4 этапа развития системной организации детского словаря [27, с.202-217].

На первом этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

На втором этапе словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Называние одного слова из данной группы вызывает у

ребенка название других элементов этой группы. Г.И. Лалаева называет этот этап ситуационным, а группы слов – ситуационными полями.

Третий этап формирования лексической системы (тематический) характеризуется осознанием ребенком сходства определенных элементов ситуации и объединением лексем в тематические группы. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии («великий – маленький», «хороший – плохой»).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы в онтогенезе является возникновение синонимии. Системная организация словаря ребенка приближается по своей структуре к лексико-семантической системе взрослых.

Развитие системности и организация семантических полей находит свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций.

На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5-8 лет Н.В. Серебряковой выделено три этапа организации семантических полей [27, с.27, с.222].

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля и лексической системности. Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают ассоциации («собака – лает»).

На втором этапе усваиваются смысловые связи слов, что отличается друг от друга по семантике, но имеют ситуативную связь. Преобладают тематические ассоциации, что носят мотивированный характер («дом – крыша», «высоко – дерево» и т. п.). Семантическое поле не оформленное.

На третьем этапе на смену мотивированным связям приходят связи между семантически близкими словами, которые отличаются лишь одним семантическим дифференциальным признаком («дерево – береза», «высоко – низко» и т.п.). На этом фоне происходит дифференциация структуры семантического поля, основными признаками которого являются группировки и противопоставление.

Таким образом, описанные факторы формирования лексической стороны речи имеют большое значение для понимания качественных и возрастных характеристик речи детей в норме и служат ориентиром оценки ее состояния.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с синдромом Дауна**

Синдром Дауна - генетическое расстройство, которое является ведущей причиной когнитивных нарушений. Популяционная частота составляет 1:700 новорожденных детей, причем мальчиков и девочек рождается одинаковое количество.

Клинические проявления синдрома Дауна связаны с мягкой и умеренной задержкой развития, дети имеют характерные черты лица, низкий мышечный тонус в раннем детстве. Такие дети обычно имеют пороки сердца, повышенный риск развития лейкозий, раннее начало болезни Альцгеймера, желудочно-кишечные заболевания, и другие проблемы со здоровьем.

Впервые синдром Дауна (монголоидная идиопатия) клинически был описан английским врачом Джоном Лэнгдоном Дауном в 1866 году и повторно Ваарденоургом в 1932 году, высказавшим предположение о ее связи с хромосомной аномалией. Полную трисомию 21 обнаружил Жером Лежен с коллегами в 1959 году, описав цитогенетически и клинически девять детей с данным синдромом и лишней хромосомой 21 в кариотипе. Слово «синдром» означает совокупность симптомов, признаков. При употреблении этого термина предпочтительнее форма «синдром Дауна», а не «болезнь Дауна» [3, с.24-25].

Существуют три цитогенетические формы синдрома: регулярная трисомия, транслокационная, мозаичная [30, с. 17].



1) Стандартная (регулярная) трисомия-21 - 21 хромосома в этом случае находилась в клетке спермы или в яйцеклетке. Оплодотворенная яйцеклетка содержала 47 хромосом, и все остальные тоже. Такая форма встречается наиболее часто: около 94% детей с синдромом Дауна имеют именно такую форму.

2) Транслокационная трисомия-21 – около 4 % новорожденных с синдромом Дауна имеют эту форму отклонения. В этом случае фрагмент из одной из трех 21-х хромосом прикреплен (транслоцирован) к другой, как правило, к 13, 14, 21 или 22-й.

3) Мозаичная трисомия-21 – такое явление встречается достаточно редко, только в 2% случаев. Дети с этим вариантом хромосомного набора наряду с измененными клетками имеют какое-то количество обычных, поскольку третья 21-я хромосома не передается ребенку от родителей, а измененные клетки образуются уже в процессе деления клеток плода. В результате три 21-х хромосомы присутствуют только в тех тканях, которые развились из этой клетки. Поскольку в этом случае не все клетки организма несут в себе искаженный набор хромосом, признаки синдрома Дауна у таких детей выражены слабее.

Е. Поле отмечает основные физиологические признаки синдрома Дауна [30]: умственная отсталость, мышечная гипотония, брахицефалия, эпикант, монголоидный разрез глазных щелей, катаракты, пятна брушфильда (очаги белого цвета на границе наружной и средней трети радужки), косоглазие, реже – помутнение роговицы и хрусталика, толстые губы, утолщенный язык с бороздами (так называемый, складчатый язык), плоская спинка носа, узкое небо, деформированные ушные раковины, избыток кожи на шее, разболтанность, подвижность суставов, поперечная линия на ладони (так называемая, обезьянья линия), клинодактилия мизинцев. Среди аномалий внутренних органов отмечают пороки сердца (дефекты перегородок в сочетании с аномалиями крупных сосудов), желудочно-кишечного тракта,

мочевой системы, мозга. Наличие эпиканта - вертикальной складки, закрывающей внутренний угол глаза.

Среди факторов риска рождения ребенка с синдромом Дауна основное место принадлежит возрасту матери. Это связано как с уменьшением гормонального контроля оогенеза у пожилых женщин, так и с недостаточностью гормонального контроля у девушек подросткового возраста. Имеются данные повышения частоты рождения детей с синдромом Дауна при применении гормональных контрацептивных средств, рентгенологического облучения и так далее [30]. Риск рождения ребенка с синдромом Дауна также увеличивается при пожилом отце.

Структура недоразвития речи детей с синдромом Дауна характеризуется следующими признаками:

- речь появляется поздно и недоразвита на протяжении всей жизни;
- недостаточное понимание речи;
- бедный словарный запас;
- нарушение речи в виде дизартрии или дислании.

Эмоциональная сфера остается практически сохраненной. Дети с синдромом Дауна «могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительными, злобными и упрямыми» [30, с.27]. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов. Уровень навыков и умений, которого могут достичь дети с синдромом Дауна весьма различен. Это обусловлено генетическими и средовыми факторами.

В медицинской литературе синдром Дауна рассматривается как дифференцированная форма олигофрении и, следовательно, также подразделяется на степени умственной отсталости [3, с.25]:

- 1) Глубокая степень умственной отсталости.
- 2) Тяжелая степень умственной отсталости.
- 3) Средняя или умеренная степень умственной отсталости.

#### 4) Слабая или легкая степень умственной отсталости.

Для решения вопроса о степени интеллектуального развития ребенка с синдромом Дауна необходимо помнить об особенностях психического развития этих детей, постоянно соотнося их с возрастными нормативами.

Приведем наиболее общие психолого-педагогические особенности детей с синдромом Дауна.

Особенности деятельности: в предметной деятельности дети с синдромом Дауна используют предметы в соответствии с их функциональным назначением. Игровая деятельность представлена манипулятивными однообразными действиями с предметами. С помощью взрослого в продуктивных видах деятельности ребенку доступно конструирование башни, совместная лепка колбаски.

Особенности познавательной сферы: дети контакты, доброжелательны, зрительный контакт чаще всего кратковременный. Подражательная деятельность недостаточная. Дети различают отдельные бытовые и часто используемые предметы, некоторые игрушки. Соотносят некоторые цвета, по слову не различают. Размер и форму предметов не различают. Не всегда понимают обращенную к ним речь.

Особенности внимания: неустойчивость активного внимания, повышенная утомляемость и истощаемость, короткий период концентрации внимания.

Особенности мышления: наглядно-действенное мышление развито недостаточно (коробку форм складывает применяя силовой метод, пирамидку собирает без учета величины методом проб, действует хаотично). После обучения способен собрать разрезную картинку из 2-4-х частей. Недостаточная ориентация в схеме лица и тела.

Обучаемость: отмечается низкая степень организации ребенка на занятии, замедленный темп усвоения учебного материала. Ребенок не всегда использует помощь взрослого, испытывает трудности при переносе полученных знаний в новую ситуацию.

Эмоционально-волевая сфера: ребенок эмоционально лабилен, отмечается повышенная двигательная активность. Поведение на занятиях полевое, хаотичное. Настроение чаще позитивное, сопровождается улыбкой. На одобрение реакция положительная. Проявляет активный интерес к игровому материалу, но быстро пресыщается. Неудачу в практической деятельности не замечает, не старается самостоятельно искать выход. В результате собственной деятельности не заинтересован. При попытке направить его деятельность может проявлять раздражительность, агрессию.

Развитие речи: речь представлена отдельными гласными звуками, пользуется невербальными средствами общения. Испытывает трудности в различении неречевых звуков, но на звуки реагирует с интересом. Фразовая и связная речь отсутствует, грамматический строй не сформирован. Пассивный словарный запас резко ограничен. Артикуляционная моторика нарушена, рот приоткрыт, гипотония артикуляционного аппарата.

Трудности в освоении речи у детей с синдромом Дауна связаны с частыми инфекционными заболеваниями среднего уха, снижением остроты слуха, пониженным мышечным тонусом, маленькой полостью рта, задержкой в интеллектуальном развитии. Кроме того, у детей с синдромом Дауна маленькие и узкие ушные каналы.

Все это отрицательно влияет на слуховое восприятие и умение слушать, то есть слышать последовательные согласованные звуки окружающей среды, концентрировать на них внимание и узнавать их.

При развитии речи существенное значение имеют тактильные ощущения как внутри ротовой полости, так и внутри рта. Они нередко испытывают трудности в распознавании свои ощущений: плохо представляют себе, где находится язык и куда его следует поместить для того, чтобы произнести тот или иной звук.

Дети с синдромом Дауна не умеют и не могут интегрировать свои ощущения – одновременно концентрировать внимание, слушать, смотреть и

реагировать и, следовательно, не имеют возможности в отдельно взятый момент времени обработать сигналы более чем от одного раздражителя.

У некоторых детей с синдромом Дауна овладение речью настолько замедленно, что возможность их обучения посредством общения с другими людьми крайне затруднена. Из-за трудностей выражения своих мыслей и желаний эти дети часто переживают и чувствуют себя несчастными.

У детей с синдромом Дауна умение говорить развивается, как правило, позже умения воспринимать речь. Им свойственны трудности в освоении грамматического строя речи, а также семантики, то есть значений слов. Они долго не дифференцируют звуки окружающей речи, плохо усваивают новые слова и словосочетания.

### **1.3. Особенности формирования лексики у детей с синдромом Дауна**

Рассмотрим более подробно особенности формирования лексики у детей с синдромом Дауна на основе факторов, обуславливающих процесс развития лексической стороны речи и являющиеся ориентировочным критериями оценивания словаря:

- 1) Завершение формирования фонологических обобщений и целостности слухового восприятия.
- 2) Овладение ребенком различными уровнями лексических обобщений.
- 3) Усвоение системы морфологического словообразования.
- 4) Сформированность различных типов смысловых связей между словами.

Формирование звуковой системы речи у детей с синдромом Дауна имеет некоторые специфические особенности.

Е.Ф. Соботович указывает, что во время диагностики речевых патологий важным является определение нарушений каждого уровня

слухового восприятия и операций, его обеспечивающих [35]. Так, дефекты слухового анализатора у детей с синдромом Дауна приводят к первичному нарушению сенсорного уровня восприятия, вызывают одну из форм сенсорной алалии, при которой ребенок не может повторить слова на имитационном уровне. В результате этого вторично страдает фонематическое развитие, звуковые образы слов и эмоциональность речи.

В.И. Лубовский отмечает, что «в ходе речевого развития (на этапе появления первых слов) в условиях патологии или несовершенства моторной координации органов артикуляции ребенок вынужден отказаться от передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению звуковых, ритмико-слоговых и интонационных характеристик новых слов» [25, с.94].

Недостатки слухового восприятия и контроля у детей с синдромом Дауна за эталонной речью взрослых, по сравнению со своей собственной, приводят к тому, что фонематическое представление ребенка о звуковом составе слова формируется на основе собственного неправильного произношения.

Именно в условиях пониженного слухового контроля у детей с синдромом Дауна возникают многочисленные замены звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам.

Анализируя особенности усвоения детьми с синдромом Дауна системы морфологического словообразования, можно выявить различные отклонения. Например, у детей наблюдаются специфические ошибки в процессе словообразования и словоизменения, грубые нарушения морфологической структуры в целом.

Так, исследования В.К. Воробьевой [7], Р.Е. Левиной [21], Е.М. Мастюковой [16], Е.Ф. Собонович [35] показывают, что дети с синдромом Дауна испытывают значительные трудности в усвоении морфологической системы словообразования и словоизменения.

У детей с синдромом Дауна выявляется несформированность системы морфологического словообразования, что проявляется в [20]:

- трудности сравнения основного и производного слова, выделение общего и различного в звучании этих слов;
- неумение выделить языковой знак (словообразовательную морфему), что вносит изменение в значение слова;
- трудности с оперированием морфологическим составом слова;
- снижении объема производных слов.

У детей с синдромом Дауна прослеживается несформированность обобщенного лексического значения целого ряда групп слов, что негативно отражается на умении соотносить их с определенными логическими категориями на основе выделения общих семантических признаков.

Для таких детей содержание слова имеет конкретный характер, однако они овладевают наиболее доступными словами, имеющие обобщенное содержание: «Мяч – играть», «Посуда – кушать».

Существуют особенности классификации слов на основе семантических признаков. Так, группировка семантически далеких слов вызывают определенные трудности.

Выполнение заданий на группировки семантически близких слов сопровождается большим количеством ошибок – «сорока, бабочка, скворец» - лишнее слово «сорока», так что «сорока» не летает, а сидит на улице» [27, с.164].

В некоторых группировках дети часто не выделяют общий понятийный признак, а осуществляют фиксацию на основе общности ситуации, функционального значения, что характерно для детей младшего возраста.

В ответах детей с синдромом Дауна отражаются их нечеткие представления о родовидовых отношениях, неточности в понимании значений некоторых слов (короткий, низкий, подбежал, цветет).

У таких детей развитие лексики обозначается в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов.

Исследователи В.К. Воробьева [7], Р.И. Лалаева [27], Е.Ф. Соботович [35] указывают, что процесс выделения ядра (центра) и периферии семантического поля у детей с речевой патологией значительно задерживается. В ассоциациях детей с синдромом Дауна преобладают отношения аналогии - «кошка – собака», «стол – стул».

Отношения противопоставления, родовидовые отношения встречаются редко. Можно отметить, что у детей с синдромом Дауна отмечается задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой.

Проведя анализ овладения новыми словами и сочетаниями, составляющими основу базовых семантических связей, было установлено, что дети подражают избирательно и что такая подражательность помогает ребенку овладевать новыми словами и новыми грамматическими конструкциями. Речь развивается от подражательного использования слов и конструкций к спонтанному.

Следует иметь в виду наличие дополнительных факторов, влияющих на становление речи у детей с синдромом Дауна:

- социальное и эмоциональное развитие является наиболее сохранной сферой;
- зрительное запоминание речевой информации гораздо лучше слухового;
- сниженный объем слуховой памяти требует многократных повторений слов для их запоминания;
- нарушение речи может быть усиленно нарушением слуха;
- сниженный мышечный тонус и особенности строения речевого аппарата создают дополнительные сложности при формировании четкого звукопроизношения;
- при отсутствии других форм общения (жесты, чтение) отставание речи вторично влияет на социальную и когнитивную сферы развития.

Особенности формирования речи варьируется в зависимости от возрастного развития ребенка. Диапазон появления лепета у детей с синдромом Дауна варьируется от 4-х до 13 месяцев. Ребенок с синдромом



Дауна, получающий раннюю педагогическую помощь, к трем годам умеет объясняться с окружающими, используя при этом сочетания вербальных и невербальных средств общения.

Таблица № 1

### Развитие речи детей с синдромом Дауна

Возраст	Экспрессивная речь	Импрессивная речь при синдроме Дауна
до 1 года	Гуканье, гуление, смех, плач. Появление лепета в среднем с 8-9 месяцев.	К концу первого года понимают несколько слов, соотносят их с реальными предметами и их изображениями на простой предметной картинке. Могут выполнить по просьбе простые действия.
С 1 года до 2 лет	Появляются жесты и первые 10 слов. Начинает соединять слова и жесты.	Соотносит слова с предметами, действиями и их изображениями, по просьбе показывает нужное изображение на простой сюжетной картине.
С 2 до 3 лет	В активном словаре около 30 слов. Появляется простая аграмматичная фраза, часто представляющая собой сочетание слов и жестов.	Со зрительной опорой понимает простые адаптированные сказки.

Как видно из таблицы № 1, одна из основных особенностей развития речи детей с синдромом Дауна – значительное отставание ее экспрессивной стороны при относительно сохранном понимании речи. Наряду с уменьшенным объемом словаря наблюдается нарушение формирования грамматического строя.

Многолетний опыт работы с детьми с синдромом Дауна привел большинство зарубежных исследователей и практиков, таких как Д.А. Дивенни [12] и Л. Кумин [20] к мнению о необходимости использования навыков невербального общения для частичной и временной замены устной речи как основного способа избежать вторичных нарушений развития.

В качестве невербальных средств общения чаще всего применяются жесты и таблички со словами. Так, например, на ранних этапах логопедической работы используются жесты в сочетании с устной речью, но

после 3-х лет параллельно вводятся таблички со словами (метод глобального чтения).

По мере накопления устного словаря применение жестов постепенно уменьшается, для чего ведется работа по стимуляции любых вербальных сигналов и использованию их в речи. Тем самым поощряется использование ребенком жестов в сочетании со звуками, слогами, словами и фразами в зависимости от конкретных возможностей ребенка.

При формировании речи и общения необходимо учитывать так называемый прагматический фактор. В работе с детьми раннего возраста под прагматическим фактором понимается создание необходимых условий, при которых ребенок хочет вступить во взаимодействие, и для этого в его речевом диапазоне имеются приемлемые способы общения. Например, при отсутствии необходимого слова приемлемым средством является жест, но не крик.

Прагматическими навыками, формируемыми в раннем возрасте, являются умения устанавливать зрительный контакт, соблюдать очередность, инициировать общение. В перечень прагматических навыков, формирование которых относится к более позднему возрасту, входят соблюдение необходимой дистанции при общении, умение вести себя по-разному со сверстниками и взрослыми, знакомыми и малознакомыми людьми, а также соблюдение других социальных норм общения.

В дошкольном возрасте разрыв между импрессивной и экспрессивной речью постепенно сокращается, что объясняется нарастающими трудностями понимания обращенной речи.

Если в раннем возрасте дети с синдромом Дауна в отношении импрессивной речи почти не отличались от своих сверстников, то позже постепенно начинают проявляться сложности в понимании обращенной речи, которые к дошкольному возрасту становятся очевидными.

Исследования Т.П. Медведевой показали, что для детей с синдромом Дауна «семантическая сторона понимания не так сложна, как понимание

синтаксиса фразы. Например, ребенку трудно понять разницу высказываний: «Собака бежит за девочкой» и «Девочка бежит за собакой». Вероятно, эти проблемы напрямую связаны с уровнем развития мышления и особенно нарушением перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному» [26, с.41].

Таблица № 2

**Сопоставление сроков формирования словаря и его объем с качеством фразовой речи**

Возраст	Словарь	Фраза
3– 5 лет	100 – 300 слов	Используют 2-3 слова, соединенные вместе. Начинают согласовывать слова
5 – 7 лет	300 – 400 слов	Продолжают использовать речь, состоящую из ключевых слов. Появляются правильно оформленные короткие предложения

Как следует из представленных данных, для детей с синдромом Дауна характерны медленный рост словаря и более позднее появление фразы. Рассмотрим качественные особенности их речи.

Объем экспрессивного словаря снижен, наблюдается использование неполных облегченных слов, звукоподражаний жестов.

Анализ фразовой речи выявил картину выраженного аграмматизма. Встречаются ошибки при изменении окончаний существительных по числам и родам, при согласовании существительных с прилагательными и числительными. С большим трудом дети осваивают монологическую речь, им трудно рассказать о каком-либо событии, но они могут сделать небольшое сообщение, отвечая на заданные вопросы.

Нарушается средняя длина высказываний (СДВ), то есть фразы состоят из меньшего числа слов. Так, у нормально развивающегося ребенка 4 лет СДВ составляет 4,5 слова, в то время как у его ровесника с синдромом Дауна СДВ составляет всего полтора слова. К шести с половиной годам длина высказывания увеличивается до трех с половиной слов.

Страдает произносительная характеристика речи. Большинство исследователей определяют речь детей с синдромом Дауна как невнятную, смазанную, прерывистую. Часто нарушены громкость, тембр и темп речи. Голос низкий, глухой мало модулированный и монотонный. Практически у всех детей отмечаются фонетико-фонематические нарушения звукопроизношения: искажения и пропуск слов, перестановка и усечение слогов [20, 25, 26, 30, 46].

В целом можно отметить, что дети с синдромом Дауна идут в своем развитии от однословных фраз к предложениям, подчиняющимся тем же правилам грамматики, что и речь взрослых. Их синтаксис менее сложен, чем бывает обычно на таком уровне развития. Набор грамматических структур, которыми оперируют эти дети, более ограничен, и в период, когда эти структуры полностью не стабилизировались, пользование ими носит неустойчивый характер.

Вывод. На основании проведенного анализа педагогической, психологической и психолингвистической литературы можно сделать следующие выводы:

- процесс формирования лексического строя речи у детей в норме достаточно хорошо изучен, но остается не полностью охвачен вопрос формирования лексической стороны речи у детей с синдромом Дауна;
- изученный материал позволяет говорить об определенной общности вербального развития детей с синдромом Дауна и нормальных детей. Однако, отмечая это, нельзя забывать, что дети с синдромом Дауна и нормальные дети проходят основные стадии речевого развития в разные возрастные сроки и что речь детей с синдромом Дауна, развиваясь аномально, имеет ряд существенных отклонений.

Наряду с бедностью словарного запаса, у детей с синдромом Дауна формируется неточность употребления слов, преобладание пассивного словаря над активным, трудности активизации слов в активный словарь, несформированность структуры значения слова. Следует заметить, что

скудность словарного запаса создает трудности при общении таких детей с окружающими людьми. Понимание обращенной речи к ним развивается раньше, чем умение говорить. Это в свою очередь ведет к трудностям социальной адаптации в обществе.

Социализация детей с синдромом Дауна в обществе является актуальной на сегодняшний день и свидетельствует о необходимости специально организованной длительной коррекционно-воспитательной и логопедической работы, при этом должны быть учтены индивидуальные и типологические особенности и уровень сформированности лексической стороны речи у детей с синдромом Дауна для достижения наибольших результатов.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента**

Речь детей с синдромом Дауна должна рассматриваться и изучаться с различных сторон - исследование психофизиологических особенностей, строения артикуляционного аппарата, развития мелкой моторики, особенностей фонематического строя и словарного состава - с учетом принципов логопедической диагностики, раскрытых Р.Е. Левиной [21].

Р.Е. Левиной выделены три принципа: развития, системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Эти принципы остаются ведущими в логопедии при анализе речевых нарушений.

1) Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Анализ речевых нарушений с позиций развития позволяет выделить ведущий дефект и связанные с ним вторичные нарушения.

2) Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Этот принцип составляет основу педагогической классификации речевых расстройств, а также определяет пути и методы преодоления и коррекции речевых нарушений.

3) Принцип взаимосвязи речевых нарушений с другими сторонами психического развития ребенка. Речь развивается в тесной взаимосвязи с

формированием мыслительных процессов. При анализе речевых нарушений важно учитывать возраст ребенка, его социальное и семейное окружение, возможные этиологические и патогенетические факторы возникновения речевых расстройств.

Исследование проводилось на базе культурно-образовательного и психолого-логопедического центра «Кристаллик», г. Екатеринбург. В исследовании участвовало 10 детей в возрасте 6-7 лет с синдромом Дауна. Важно отметить, что все обследуемые дети уже несколько лет посещают данный центр и получают квалифицированную помощь специалистов – психологов и логопедов.

Таблица № 3

**Дети с синдромом Дауна, участвующие в констатирующем эксперименте**

Дети	Возраст	ПМПК	Основное и сопутствующие заболевания
Катя А.	7 лет 8 мес.	Несформированность языковых и речевых средств языка. Легкая степень умственной отсталости (интеллектуальные нарушения).	Синдром Дауна.
Ирина Г.	7 лет 2 мес.		Синдром Дауна. Соматические заболевания
Андрей В.	7 лет		Синдром Дауна. Врожденный порок сердца, гипотериоз
Семен М.	7 лет 4 мес.		Синдром Дауна. Соматические заболевания
Марина С.	7 лет 10 мес.		Синдром Дауна.
Полина О.	7 лет 7 мес.		Синдром Дауна. Соматические заболевания
Дима Ф.	7 лет 3 мес.		Синдром Дауна. Соматические заболевания
Максим Р.	6 лет 11 мес.		Синдром Дауна. Врожденный порок сердца
Таня М.	7 лет 7 мес.		Синдром Дауна. Соматические заболевания
Ева К.	7 лет 4 мес.		Синдром Дауна.

Более подробно характеристика детей, участвующих в констатирующем эксперименте приведена в Приложении 2.

Цель исследования: выявление нарушений в формировании словаря у детей с синдромом Дауна.

Задачи:

- 1) Подбор необходимого диагностического инструментария.
- 2) Проведение констатирующего эксперимента.
- 3) Анализ результатов констатирующего эксперимента.

4) Составление плана коррекционно-развивающей работы на основе проведенного констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент был реализован с помощью:

- методических рекомендаций Н.М. Трубниковой [37].

Обследование включало в себя 2 блока:

1) Обследование понимания речи: обследование понимания номинативной стороны речи, обследование понимания предложений.

2) Обследование понимания активной речи.

- методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой [27].

Обследование включало 2 блока:

1) Исследование активного словаря: конкретные существительные, обобщающие понятия, существительные, обозначающие части тела, части предметов, название профессий, глагольные словарь, словарь прилагательных, подбор антонимов

2) Обследование пассивного словаря: конкретные существительные, существительные, обозначающие части тела, части предметов, название профессий, глагольный словарь, словарь прилагательных.

## **2.2. Методика обследования словаря у детей с синдромом Дауна**

Методические рекомендации Н.М. Трубниковой [37]. Для исследования состояния словаря (пассивного и активного) обследуемым детям предлагались следующие задания:

Блок «Обследование понимания речи»

1) Обследование понимания номинативной стороны речи:

- показ называемых логопедом предметов. Обследуемому ребенку предлагалось показать окружающие его предметы;
- узнавание предметов по словесному описанию;



- дифференциация слов-паронимов;
- исследование понимания действий, изображенных на картинках;
- понимание слов, обозначающих признаки;
- понимание пространственных наречий.

## 2) Обследование понимания предложений:

- выполнение 2-3 действий в одной просьбе, предъявленной на слух;
- понимание инверсионных конструкций;
- подбор наиболее подходящих по смыслу слов;
- исправление предложения;
- понимание сравнительных конструкций;
- выбор правильного предложения из двух предложенных;
- закончить предложение.

## Блок «Обследование активного словаря»

### 1) Обследование понимания слов, обозначающих предметы;

- называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках;
- самостоятельное дополнение тематического ряда;
- узнавание предмета по словесному описанию;
- называние детенышей животных;
- нахождение общих названий для групп предметов.

### 2) Называние признаков предмета;

### 3) Называние действий людей и животных;

### 4) Название времен года, их последовательности, признаков;

### 5) Подбор слов-антонимов;

### 6) Подбор слов-синонимов;

### 7) Подбор однокоренных слов.

Применяемая методика обследования состоит из двух блоков: первый «Обследование понимания речи» включает в себя два подблока – понимание номинативной стороны речи и понимание предложений, которые в свою очередь состоят из шести и семи заданий соответственно; второй блок

«Обследование активного словаря» состоит из пятнадцати заданий. Более подробно (задания, речевые пробы) методика представлена в Приложении 3.

Методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой [27].

Блок «Обследование пассивного словаря» включает:

1. Конкретные существительные;
2. Существительные, обозначающие части тела, части предметов;
3. Название профессий;
4. Глагольный словарь;
5. Словарь прилагательных.

Блок «Обследование активного словаря» включает:

1. Конкретные существительные;
2. Обобщающие понятия. Назвать одним словом группу предметов;
3. Существительные, обозначающие части тела, части предметов;
4. Название профессий;
5. Глагольный словарь;
6. Словарь прилагательных;
7. Подбор антонимов.

Применяемая методика обследования также состоит из двух блоков: первый «Обследование пассивного словаря» включает в себя пять заданий; второй блок «Обследование активного словаря» состоит из семи заданий. Более подробно (задания, речевые пробы) методика представлена в Приложении 4.

Особенности обработки результатов констатирующего эксперимента. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, а результаты обследования заносились в протокол обследования с бальной системой обработки результатов. За каждый правильный ответ ребенку начислялся 1 балл, за неправильный ответ или отсутствие ответа – 0 баллов. По каждому из вышеуказанных блоков обследования речи, составлена отдельная таблица.

Также была составлена сводная таблица, отражающая результаты обследования в целом.

Использование балльной системы позволило перевести результаты обследования в числовое выражение, а затем определить степень нарушения исследуемых речевых функций в процентном соотношении, что позволило увидеть картину нарушений комплексно. Для большей наглядности результаты констатирующего эксперимента представлены в виде рисунков.

### 2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После изучения состояния пассивного и активного словаря по методическим рекомендациям Н.М. Трубниковой [37] был проведен качественный и количественный анализ полученных результатов.

Исследование понимание речи (пассивный словарь).

В таблице № 4 представлены результаты обследования понимания номинативной стороны речи.

Таблица № 4

#### Результаты обследования понимания номинативной стороны речи

Дети	1	2	3	4	5	6	Всего	
	Max – 10	Max – 5	Max – 5	Max – 6	Max – 13	Max – 4	Max 43	%
Катя А.	10	5	5	6	13	4	43	100,0
Ирина Г.	10	5	5	4	12	4	40	93,0
Андрей В.	10	5	5	6	11	2	39	90,7
Семен М.	10	5	5	6	11	4	41	95,3
Марина С.	10	5	5	6	12	4	42	97,6
Полина О.	9	4	5	4	10	2	34	79,0
Дима Ф.	10	5	5	3	9	2	34	79,0
Максим Р.	10	5	5	4	11	4	39	90,7
Таня М.	10	4	5	4	10	2	35	81,4
Ева К.	9	5	5	3	11	2	36	83,7

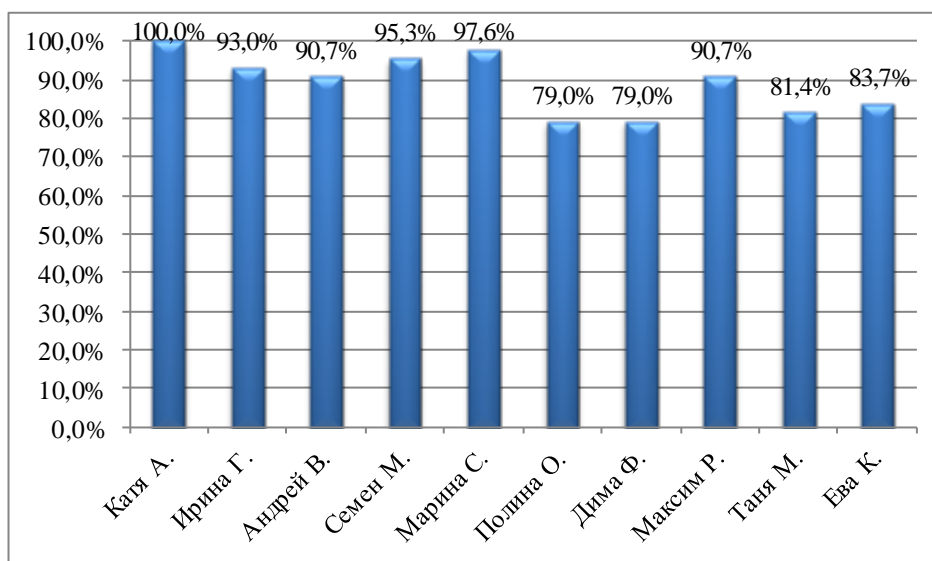
Результаты обследования показывают, что понимание номинативной стороны речи у детей сформировано недостаточно.

Почти все обследуемые справились с заданием показать называемые окружающие предметы. Небольшие трудности возникли у Полины О. и Евы К. Они долго думали: Полина О. не смогла показать «лампу», а Ева К. «вазу». Такие же результаты и по узнаванию предметов по описанию – у Полины О. и Тани М. возникли сложности с предметом «очки». Правильно выделили нужную картинку из двух с изображением предметов с близким фонематическим звучанием все дети.

Четверо детей выполнили задание, связанное с пониманием действий на 60%, т.е. выполнил 4 задания из 6 и один ребенок – Дима Ф. – на 50%, остальные справились полностью.

С пробой на понимание слов, обозначающих признаки (размер, цвет, форма) один ребенок Катя А. – справилась полностью, у остальных вызвало трудности задание с узнаванием предмета по форме (путали круг и овал, прямоугольник и треугольник). Задание на понимание пространственных наречий «вверх, в стороны, вправо, влево» вызвало трудности у половины обследуемых, они выполнили задание на 50%.

Результаты обследования понимания номинативной стороны речи представлены на рисунке 1.



**Рис. 1. Выполнение проб понимания номинативной стороны речи, %**

В таблице № 5 представлены результаты обследования понимания предложений.

Таблица № 5

**Результаты обследования понимания предложений**

Дети	1	2	3	4	5	6	7	Всего	
	Max 2	Max 2	Max 1	Max 1	Max 1	Max 1	Max 1	Max 9	%
Катя А.	2	1	1	1	1	0	1	7	77,7
Ирина Г.	2	0	0	0	1	0	1	4	44,4
Андрей В.	2	0	0	0	0	0	1	3	33,3
Семен М.	2	0	1	0	1	0	0	4	44,4
Марина С.	2	0	1	1	1	0	1	6	66,6
Полина О.	2	0	0	1	0	0	1	4	44,4
Дима Ф.	2	1	0	1	1	0	0	5	55,5
Максим Р.	2	1	1	0	1	1	1	6	66,6
Таня М.	2	0	0	0	1	0	0	4	44,4
Ева К.	2	0	0	0	1	0	1	4	44,4

Выполнение двух и трех действий в одной просьбе, предъявленной на слух, не вызвало у детей серьезных затруднений. Дети выполняли задание охотно, с интересом.

Вторая проба – понимание инверсионных конструкций, вызвала серьезные затруднения, 7 детей не справились с заданием. Катя А., Дима Ф. и Максим Р. справились с заданием на 50% - не смогли ответить на вопрос: «Кто приехал?»: путались в именах, долго молчали, а Максим Р. стал сильно волноваться и отказался отвечать.

Третья проба: выбрать наиболее подходящее по смыслу слово – 6 детей не справились с заданием.

Четвертая проба: исправить предложение – 6 детей не справились с заданием, несмотря на то, что задание давалось с опорой на карточку-картинку. Катя А., Марина С., Полина О. и Дима Ф. выполнили задание успешно.

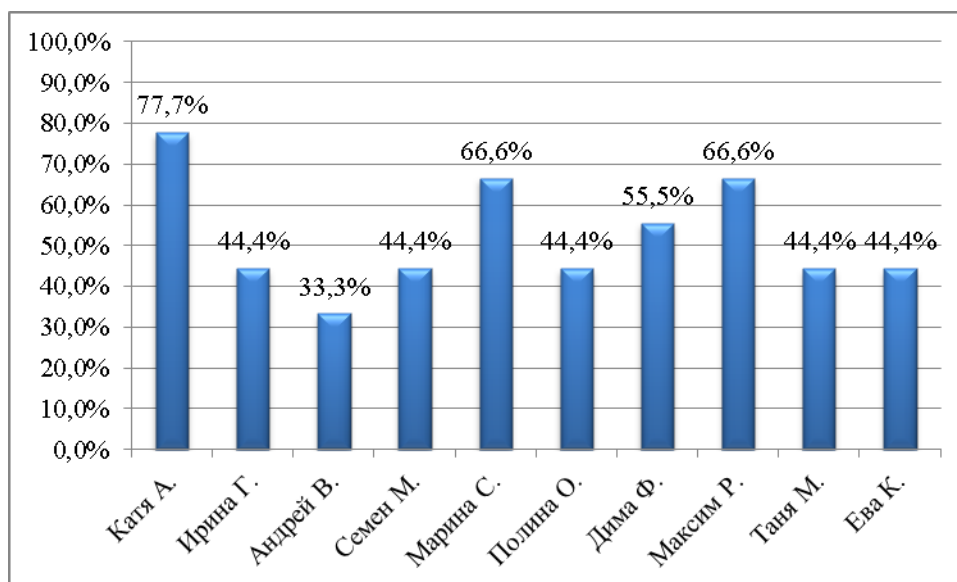
С заданием на понимание сравнительных конструкций справились 8 детей. Андрей В. И Полина О. долго думали и отказались отвечать.

При выборе правильного предложения (причинно-следственные связи) ни один ребенок не справился с заданием.

С заданием закончить предложение справилось 7 детей, при ответе они активно использовали жесты и мимику. Семен М., Дима Ф. не поняли вопроса, а Таня М. отказалась отвечать.

На основе результатов обследования было выявлено, что обследуемые имеют достаточно низкий уровень понимания предложений. Дети часто не понимают обращенных к ним сложных вопросов, не могут устанавливать причинно-следственные связи в предложениях.

Общие результаты обследования понимания предложений представлены на рисунке 2.



**Рис. 2. Выполнение проб понимания предложений, %**

Таким образом, по результатам обследования понимания речи, можно сделать следующие выводы:

- 1) Дети с синдромом Дауна показали достаточно хороший уровень понимания номинативной стороны речи (процент правильного выполнения предъявляемых проб от 80% до 100%);
- 2) Уровень понимания предложений у детей, участвующих в констатирующем эксперименте существенно снижен (процент правильного

выполнения предъявляемых проб от 33% до 78%). Особую трудность вызывает понимание инверсионных конструкций, самостоятельный подбор наиболее подходящих по смыслу слов, исправление предложений. Понимание сравнительных конструкций так же вызывает трудности у 20% обследуемых. С заданием на выявление причинно-следственных связей не справился ни один ребенок.

Второй задачей обследования было изучение активного словаря, которое разделено на три части:

- 1) Обследование слов, обозначающих предметы и название признаков предметов;
- 2) Названия действий людей и животных;
- 3) Название времен года (их последовательности, признаков), подбор слов с противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам.

Результаты обследования слов, обозначающих предметы и название признаков предметов, представлены в таблице № 6.

Таблица № 6

**Результаты обследования слов, обозначающих предметы и название признаков предметов**

Дети	1					2		Всего	
	а	б	в	г	д	а	б		
	Max 20	Max 10	Max 3	Max 10	Max 5	Max 2	Max 20	Max 70	%
Катя А.	18	7	3	6	5	2	9	50	71,4
Ирина Г.	15	6	2	5	5	2	16	51	72,8
Андрей В.	9	3	3	7	2	2	5	31	44,3
Семен М.	9	3	2	2	2	2	9	29	41,4
Марина С.	17	7	3	7	5	2	5	46	65,7
Полина О.	10	4	2	2	2	2	5	27	38,6
Дима Ф.	11	5	2	5	3	2	6	34	48,5
Максим Р.	9	3	2	2	2	2	6	26	37,1
Таня М.	10	4	2	2	2	2	5	27	38,6
Ева К.	9	3	2	2	2	2	5	25	35,7

При назывании слов, обозначающих предметы, трудности возникали при назывании не часто употребляемых слов, таких как комбинезон (не

назвал ни один ребенок), графин («чайник»), рысь («киса»), лось («олень»), бобр («мышь, хомяк»), табуретка («стул»), комод, табурет. Как видно из таблицы, полностью с заданием не справился ни один ребенок.

При самостоятельном дополнении тематического ряда «игрушки» предлагалось назвать до 10 предметов, максимально было названо 7 предметов, минимально – 3 предмета: дети в основном называли – мяч, кукла, домик, кубик, пони, мишка, зая.

С названием предмета по его описанию справились 3 ребенка, среди неверных ответов были такие как: «комната, где спят – это кровать», «светит, сияет, греет – это лампа, огонь».

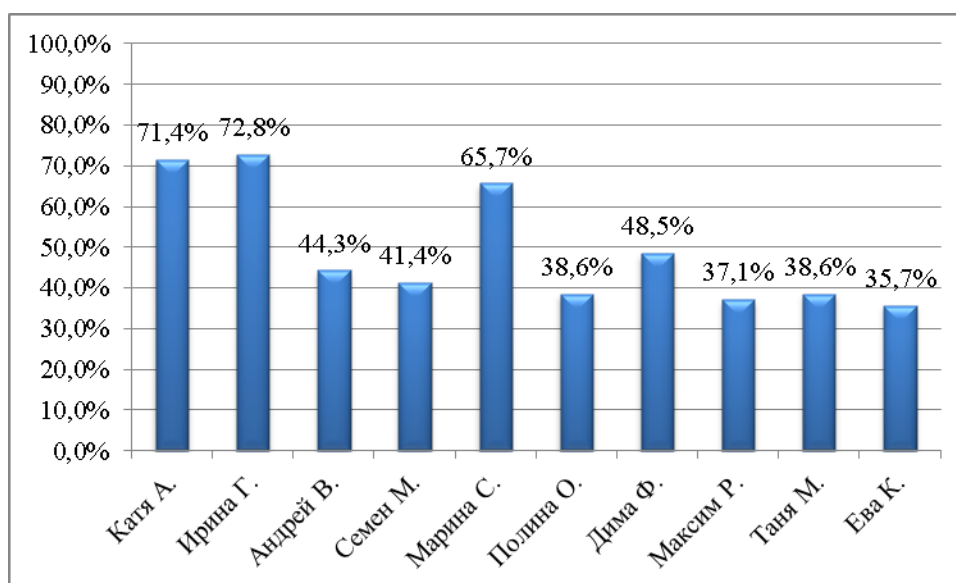
С названием детенышей животных не справились большинство обследуемых: Андрей В. и Марина С. Не смогли образовать три пробы из десяти предложенных – собака, коза, лошадь и коза, утка, медведя соответственно; другие образовывали слова неправильно – «кисы, собачки, ваввы, коняки, пони, мишки, медвежки, медведята, утенки». Половина детей Семен М., Полина О., Максим Р., Таня М., Ева К. показали наихудший результат – из 10 проб выполнили только 2. Полина О. отвлекалась и впоследствии вообще отказалась отвечать.

При нахождении общих названий справились с заданием 3 детей, но им потребовалась помощь логопеда. Семен Н. и Максим Р. Были не внимательны и часто отвлекались, хотя и называли «стол – мебель, «чашка – посуда». Некоторые дети определили «яблоко», как «овощ» или действие с ним («укусить», «кусать»). Также с помощью действий дети характеризовали «комара – кусает», «чашка – пить», «заяц – прыгает».

Пробы на нахождение признаков предмета не вызвали существенных затруднений, количество подобранных детьми признаков варьировалось от 5 до 16.

Результаты обследования слов, обозначающих предметы и название признаков предметов, представлены на рисунке 3.





**Рис. 3. Обследование слов, обозначающих предметы и название признаков предметов, %**

Результаты обследования названия действий людей и животных представлены в таблице № 7.

**Таблица № 7**

**Результаты обследования названия действий людей и животных**

Дети	3				Всего	
	а	б	в	г		
	Мах – 5	Мах – 6	Мах – 4	Мах – 5	Мах – 20	%
Катя А.	4	6	3	4	17	85,0
Ирина Г.	5	3	2	3	13	65,0
Андрей В.	5	3	2	2	12	60,0
Семен М.	4	6	0	2	11	55,0
Марина С.	5	3	2	4	14	70,0
Полина О.	4	3	2	2	11	55,0
Дима Ф.	4	3	0	2	9	45,0
Максим Р.	5	3	3	3	14	70,0
Таня М.	4	3	2	2	11	55,0
Ева К.	4	3	0	2	9	45,0

Называние действий людей и животных вызвало определенные трудности у детей. Катя А., Полина О., Дима Ф. и Семен М. не знают, что делает учитель, а Таня М. и Ева К. – продавец.

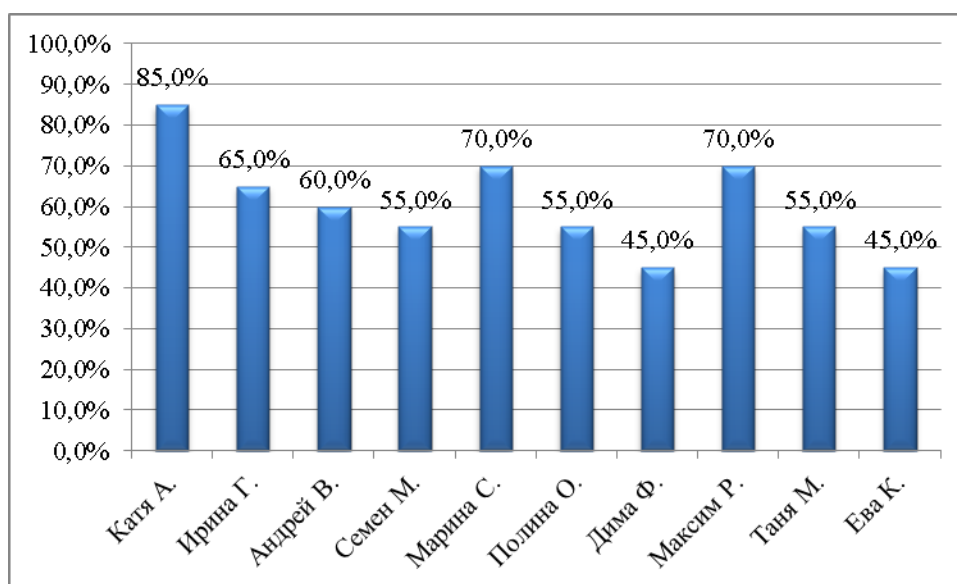
Серьезные сложности вызвала проба «кто и как передвигается», например, лягушка «ползает» или «зеленая», еж ползает («прячется»

«бегают», «спит»), кузнечик «летает» («сидит в травке»), змея «шипит» («кусает»). Полностью с пробами справились Катя А. и Семен М., остальные справились с пробой наполовину.

Как кричат голубь и воробей не смогли сказать большинство обследуемых детей. Семен М, Дима Ф и Ева К. отказались отвечать на вопрос.

Слова, обозначающие действия, образованные приставочным способом (выходит, переходит, подходит, отходит) вызвали трудности у всех обследуемых. Лучше всех пробу выполнили Катя А и Марина С. - у них сложность вызвало действие «переходит».

Общие результаты названия действий людей и животных представлены на рисунке 4.



**Рис. 4. Обследование названия действий людей и животных, %**

Результаты названия времен года, подбор слов с противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам представлены в таблице 8.

Времена года были названы всеми детьми кроме Семена М. Некоторые дети – Семен. М., Полина О. и Ева К. испытывали затруднения при определении последовательности времен года.

**Результаты обследования названия времен года, подбор слов с  
противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам**

Дети	4	5	6	7	Всего	
	Max – 4	Max – 10	Max – 10	Max – 8	Max – 22	%
Катя А.	4	6	3	1	14	63,6
Ирина Г.	4	10	1	1	16	72,2
Андрей В.	4	7	0	0	11	50,0
Семен М.	2	3	0	0	5	22,7
Марина С.	4	7	1	1	13	59,1
Полина О.	3	4	0	0	7	31,8
Дима Ф.	4	4	1	0	9	40,9
Максим Р.	4	7	1	1	13	59,1
Таня М.	4	4	0	0	8	36,3
Ева К.	3	3	0	0	6	27,2

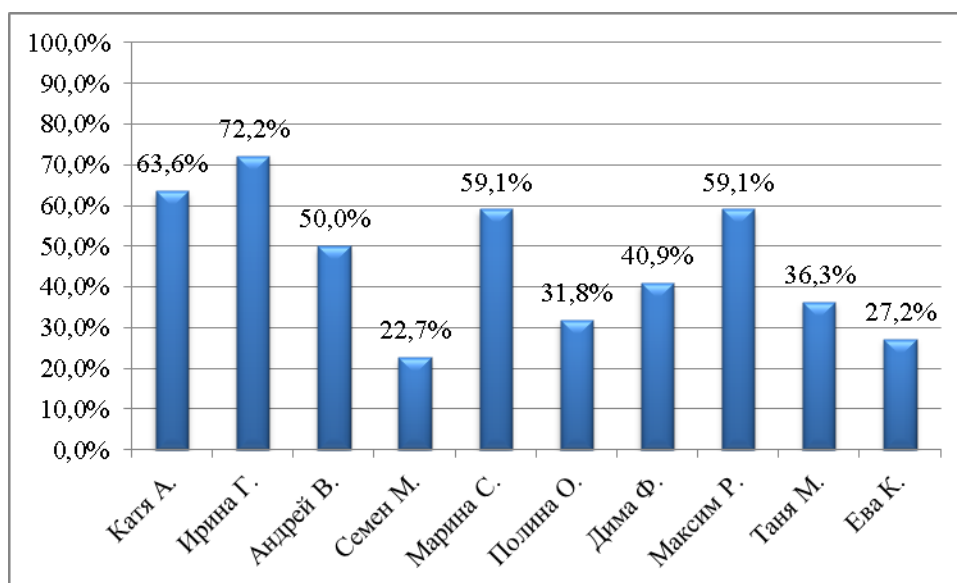
Для подбора слов с противоположным значением было предложено 10 проб. У Ирины Г. задание не вызвало трудностей. Катя А., Андрей В., Марина С. и Максим Р. справились, выполнив задание на 60-70%. Семен. М и Ева К. не смогли подобрать антонимы к словам «старший, мокрый, холодный, широкий, тупой, светлый, чистый».

Наибольшие трудности вызвали задания на подбор синонимов. Большинство – 9 детей не выполнили задание по подбору синонимов, но 4 детей – Ирина Г., Марина С., Дима Ф. и Максим Р. пытались выполнить задание, 5 детей – отказались отвечать. Катя А. подобрала синонимы к словам «радость», «громкий» и «сильный».

Аналогичная ситуация по подбору однокоренных слов: большинство детей не справились с заданием. Чаще всего они не понимали, что от них требуют, либо отказывались отвечать. Катя А., Ирина Г., Марина С. и Максим Г. старались выполнить задание, например, Ирина Г. предложила к слову «лиса» однокоренное несуществующее слово «лись», к остальным вообще не смог подобрать однокоренные слова.

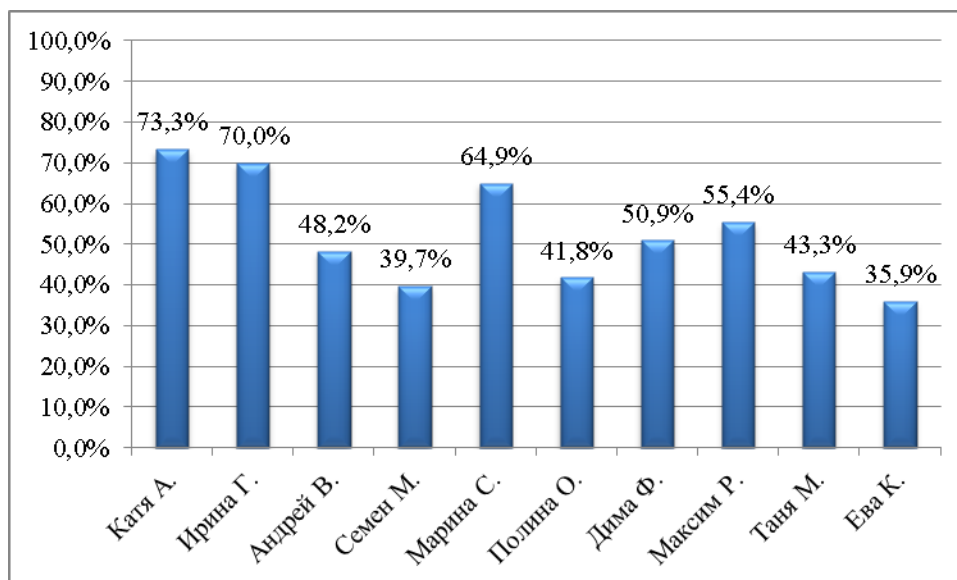
Результаты обследования названия времен года (их последовательности, признаков), подбор слов с противоположным

значением, синонимов и однокоренных слов к словам представлены на рисунке 5.



**Рис. 5. Обследования названия времен года, подбор слов с противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам, %**

Рассчитаем и представим обобщенные результаты обследования понимания активного словаря на рисунке 6.



**Рис. 6. Результаты обследования активного словаря, %**

Процент правильного выполнения предъявляемых проб обследования активного словаря варьируется от 35 до 73 %. Дети показали недостаточный уровень сформированности активного словаря.

Таким образом, обследование по методическим рекомендациям Н.М. Трубниковой [37] показало, что у детей с синдромом Дауна наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов. Несформированность речи проявляется в аграмматизме. Речь детей состоит из простых предложений, структурно не оформленных, с пропусками главных членов. Дети показали низкий уровень сформированности активного словаря.

Качественный и количественный анализ состояния пассивного и активного словаря по методики исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой [27] показал следующие результаты.

Обследование пассивного словаря.

В таблице № 9 представлены результаты обследования пассивного словаря.

Таблица № 9

#### Результаты обследования пассивного словаря

Дети	1	2				3	4	5		Всего	
		а	б	в	г			а	б		
	Max – 15	Max – 10	Max – 4	Max – 4	Max – 4	Max – 10	Max – 10	Max – 4	Max – 4	Max – 65	%
Катя А.	15	10	4	3	4	8	10	4	4	62	95,4
Ирина Г.	15	10	4	2	4	7	9	4	4	59	90,7
Андрей В.	14	10	3	2	4	7	9	4	3	56	86,1
Семен М.	14	10	4	2	4	6	9	4	4	57	87,7
Марина С.	15	10	4	2	4	7	10	3	3	58	89,2
Полина О.	12	9	3	1	4	5	7	3	4	48	85,7
Дима Ф.	14	9	4	2	4	6	9	3	4	55	84,6
Максим Р.	15	10	3	3	4	7	8	3	3	56	86,1
Таня М.	14	9	3	2	4	7	8	4	3	54	83,0
Ева К.	12	10	3	2	4	6	7	3	3	50	76,9

Почти все обследуемые справились с заданием показать называемые предметы, нарисованные на картинках. Небольшие трудности возникли у Полины О. и Евы К. у них возникли сложности с предметами интерьера. Полина О. не смогла назвать, комод, шкаф и диван, а Ева К. комод, ковер и вазу.

Существительные, обозначающие части тела вызвали сложности у Полины О., Димы Ф. и Тани М. – они не так точно отвечали на заданные вопросы и задания. Таня М. была рассеяна. Небольшие сложности в названии части одежды были у Андрея В., Полины О., Максима Р. Тани М. и Евы К. – не смогли назвать «рукав» и «пуговицу». Полностью в названии части предметов мебели не справился ни один ребенок, в основном ошибки были в определении «спинки стула» и «сиденье». В основном дети понимали вопрос правильно и с первого раза, но путались в картинках. Вопрос показать части автомобиля не вызвал затруднения у детей – все они справились с заданием.

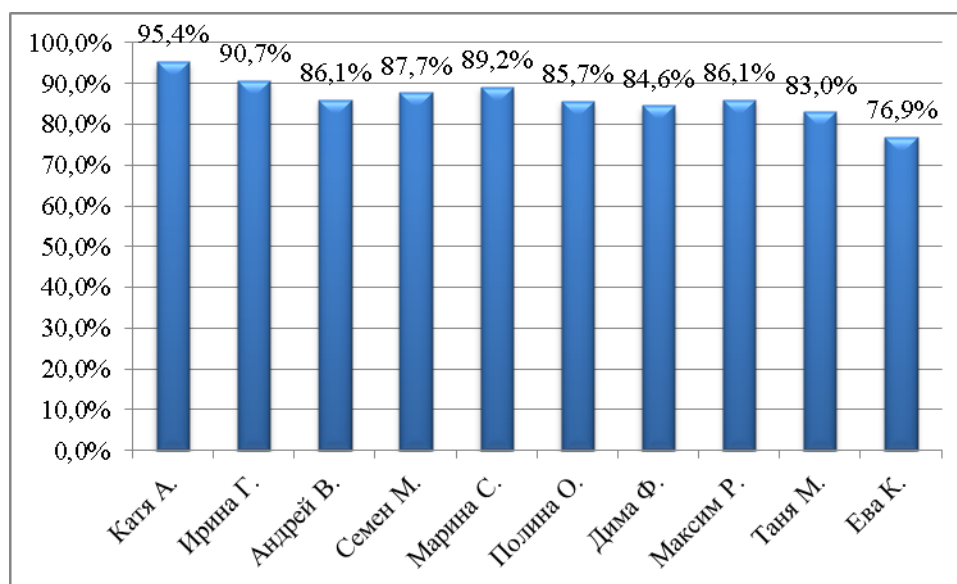
Никто из детей не смог правильно определить и показать профессии. Лучше всего с пробой справилась Катя А. – из десяти картинок правильно не смогла показать только две – это профессии «пекарь» и «кассир», остальные дети выполнили задание на 60-70 % т.е. выполнили 6-7 заданий из 10 и один ребенок – Полина О. справилась на 50%, при этом постоянно путалась в картинках (пыталась угадать).

Глагольный словарь довольно легко дался 6-ым детям. Они довольно легко показывали картинки, связанные с вопросами «Кто мычит? Кто кудахчет? Кто ползает? Кто плавает?... и т.д. Можно увидеть, что они реализуют словарный запас в социуме довольно часто. Полина О., Максим Р., Таня М. и Ева К. допустили несколько ошибок.

Задание на понимание цвета вызвало трудности у половины обследуемых детей, они выполнили задание на 50% - в основном проблемы возникли с «коричневым цветом».

С пробой на понимание слов, обозначающих форму предмета, 5 детей справились полностью, остальные дети путали круг и овал.

Результаты обследования пассивного словаря на рисунке 7.



**Рис. 7. Результаты обследования пассивного словаря, %**

Результаты обследования пассивного словаря показывают, что у некоторых детей пассивный словарь развит недостаточно. Процент выполнения проб варьируется от 76,9% до 95,4%. Все дети находятся на среднем уровне развития пассивного словаря.

В таблице № 10 представлены результаты обследования активного словаря.

Таблица № 10

### Результаты обследования активного словаря

Дети	1	2	3				4	5	6		7	Всего	
			а	б	в	г			а	б		Max	%
Катя А.	12	5	7	1	1	4	6	3	3	2	4	48	60,0
Ирина Г.	10	4	7	1	0	4	6	2	3	2	2	41	51,2
Андрей В.	10	4	6	0	0	3	5	2	2	2	0	34	42,5
Семен М.	9	3	7	0	0	4	5	2	2	1	1	34	42,5
Марина С.	10	4	5	0	0	4	6	1	2	1	1	34	42,5
Полина О.	7	2	4	0	0	3	3	1	2	0	0	22	27,5
Дима Ф.	7	3	5	0	0	4	4	2	2	0	0	27	33,7
Максим Р.	6	3	5	0	0	4	3	2	3	2	2	30	37,5
Таня М.	7	3	4	0	0	3	3	2	3	2	0	27	33,7
Ева К.	5	3	4	0	0	3	3	1	2	2	0	23	28,7

При назывании слов, обозначающих предметы, трудности возникали при назывании сложных и непонятных для детей слов как «юла, пальто, пылесос, лыжи, диван, телевизор». Как видно из таблицы, полностью с заданием не справился ни один ребенок.

Проба на обобщающие понятия оказалась доступна лишь для Кати А. В основном дети не смогли назвать одним словом «овощи» и «фрукты», а Полина О. обобщила только «одежду и посуду» - на остальные вопросы отказалась отвечать.

При самостоятельном определении частей тела максимально было названо 7, минимально – 3: дети в основном не смогли называть – шею, грудь, живот, нос. С называнием частей мебели и одежды не дети не справились, многие дети просто не понимали вопроса и не знали названия. Практически все дети смогли назвать части автомобиля, но 4 детей - Андрей В., Полина О., Таня М. и Ева К. – не смогли назвать «кабину».

Никто из детей не смог правильно назвать все профессии. Количество названных профессий варьировалось от 3 до 6 из 10 предложенных на картинках.

Глаголы активного словаря лучше всего использует в своей речи Катя А. – она выполнила три пробы из четырех, но отказалась отвечать на вопрос: Кто что делает? (с использованием названий профессий). Остальные дети тяжело справлялись глагольным словарем, употребление глаголов при ответе на вопросы, чаще всего просто отказывались отвечать или не понимали, что от них требуется. Из этих результатов можно сделать выводы, что в речи детей с синдромом Дауна имеется лишь незначительное количество глаголов.

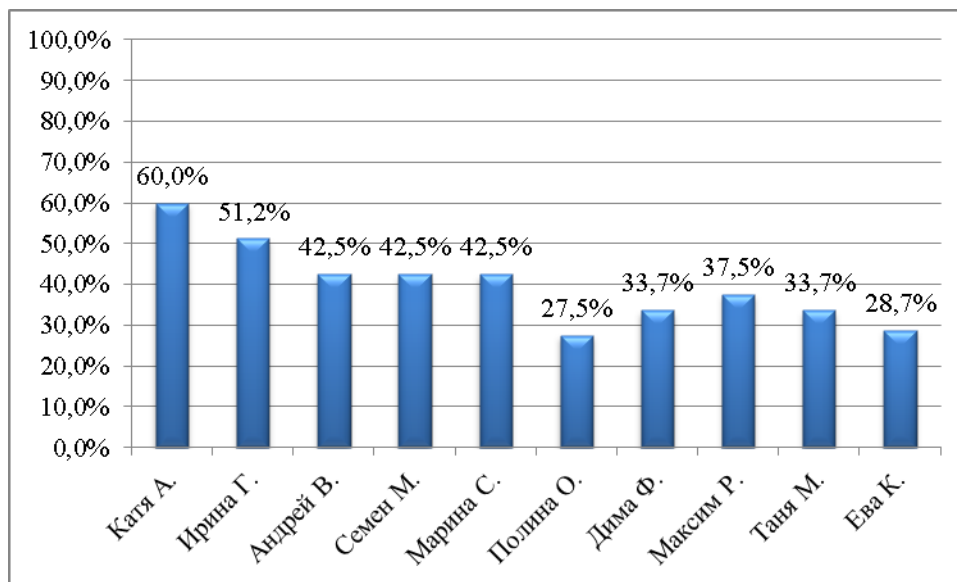
Задание на название цвета вызвали трудности оранжевый – этот цвет не назвал ни один ребенок и синий – его не назвали половина детей.

При обозначении формы предмета затруднения вызвали такие признаки предмета как: треугольный, овальный, прямоугольный – из-за сложности произношения «овальный» называли «круглым», а прямоугольник и квадрат – «кубиком». Полина О. и Дима Ф. отказались отвечать.



Подбор антонимов вызвал серьезные сложности у детей. В основном дети знали: «Добро – зло, хороший – плохой, широкий – узкий». Остальные антонимы, либо не понимали, либо отказывались отвечать, уходили в себя, были рассеяны и невнимательны.

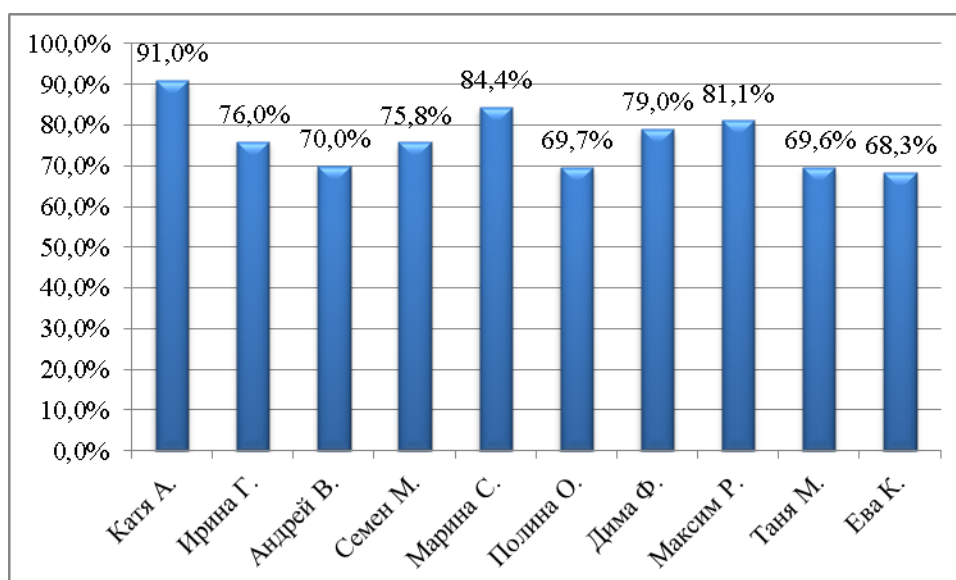
Результаты обследования пассивного словаря на рисунке 8.



**Рис. 8. Результаты обследования активного словаря, %**

На рисунке 8 видно, что сформированность активного словаря находится на низком уровне. Пассивный словарь преобладает над активным, активный словарь детей с синдромом Дауна беден и ограничен. Ошибки детей связаны с непониманием значения слова, заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова, проблемами в осознании смысловой нагрузки слова. Отказы от общения на данном этапе обследования подтверждает слабое развитие активного словаря детей, их неумение подбирать признаки предметов, рассказывать о заданном предмете.

На рисунке 9 и 10 отражены результаты констатирующего эксперимента в разрезе двух методик «Обследуемый / результаты обследования по двум методикам», т.е. представлен каждый обследуемый и тот результат в процентах, который выведен в процессе его обследования.



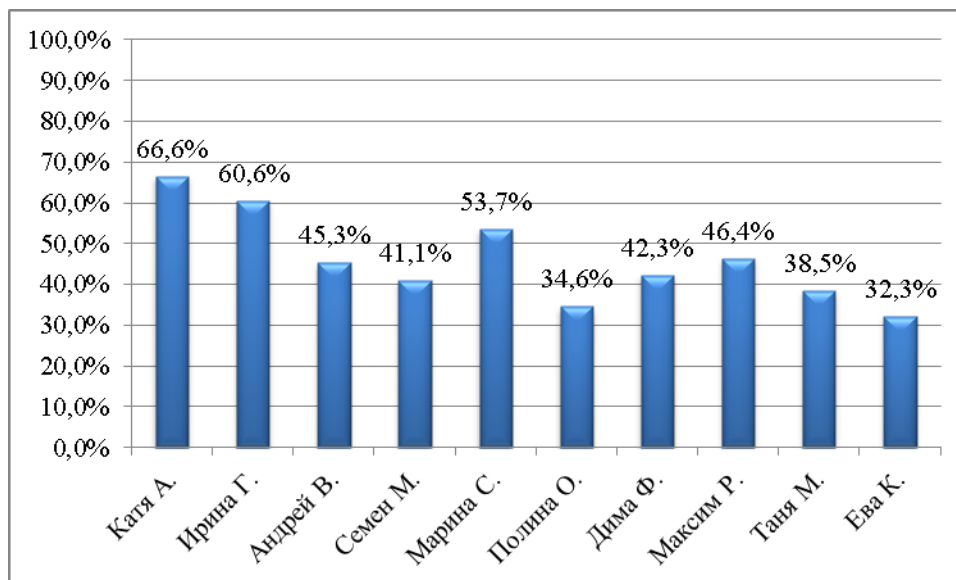
**Рис. 9. Обобщенный результат обследования пассивного словаря по двум методикам, %**

Как видно на рисунке 9, где представлены обобщенные результаты обследования пассивного словаря по двум методикам, сформированность пассивного словаря у детей с синдромом Дауна находится на среднем уровне и только Катя А. показала достаточно высокие результаты.

Узнавание и показывание конкретных предметов не вызывало у детей особенных трудностей, так как дети использовали знания полученные на занятиях с логопедом и психологом в культурно-образовательном и психолого-логопедическом центре «Кристаллик».

Чаще всего предметы были понятны и знакомы детям, это видно из результатов задания и только некоторые предметы вызывали затруднения, но при помощи взрослого дети находили на картинке этот предмет. И только 4 детей – это Андрей В., Полина О., Таня М. и Ева К. не совсем успешно справлялись с заданиями, так как данные задания выполнялись им с помощью взрослого, и даже существительные с конкретным значением вызвали у детей трудности и непонимания задания. Можно сделать вывод, что дети находятся на среднем уровне сформированности пассивного словаря.

Следует отметить, что, имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются, забывая инструкцию.



**Рис. 10. Обобщенный результат обследования активного словаря по двум методикам, %**

Анализ обобщенного результата обследования активного словаря по двум методикам показал, что дети с синдромом Дауна, обладают недостаточным словарным запасом. В речи используют преимущественно слова в границах личного опыта ребенка. При ответах на вопросы, предложения строятся в виде отдельных слов и редко – коротких фраз. Наиболее часто употребляемыми были слова существительные, реже глаголы и прилагательные, а числительные и наречия не использовались вовсе.

У всех детей страдает процесс отбора слов и оперирования ими в речевой деятельности, словарь сформирован хаотично, не организованно. Инструкции дети воспринимали с трудом, поэтому не сразу выполняли задание, ответы были не уверенными или дети отказывались отвечать вовсе.

Следует отметить, что, для детей с синдромом Дауна легче показать или изобразить, чем сказать словами и моделирование ситуаций при помощи

жестов, а также ответы с помощью жестов дети использовали в ходе диагностики.

Вывод. Из исследования лексики детей с синдромом Дауна можно сделать следующие выводы:

1) Результаты исследования показывают, что пассивный словарь детей, участвующих в эксперименте развит на среднем уровне. Следует отметить, что, имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются.

2) Результаты исследования активного словаря детей с синдромом Дауна показали, что сформированность словаря находится на низком уровне. Пассивный словарь преобладает над активным. Активный словарь детей, участвующих в эксперименте, беден и ограничен. Ошибки детей связаны с непониманием значения слова, заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова. Отрицательный результат на данном этапе обследования подтверждает слабое развитие активного словаря детей, их неумение подбирать признаки предметов, рассказывать о заданном предмете.

3) Таким образом, анализ активного и пассивного словаря детей с синдромом Дауна показал:

- пассивный словарь преобладает над активным;
- активный словарь детей, участвующих в эксперименте, беден и ограничен, что подтверждает необходимость в проведении логопедических занятий, направленных на развитие словарного запаса;

4) Трудности вызвали все этапы обследования. Дети не всегда с первого раза понимали задание, отвлекались на посторонние предметы, звуки. Часто приходилось оказывать помощь, выделяя значимые слова задания интонацией. Ни один ребенок самостоятельно не справился с предложенными заданиями полностью.

## **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА**

### **3.1. Теоретическое обоснование формирования лексики у детей с синдромом Дауна**

Анализ литературы и результатов констатирующего эксперимента позволили определить направления логопедической работы по формированию словаря (пассивного и активного) у детей с синдромом Дауна.

Теоретической основой коррекционной работы являются положения, разработанные в отечественной психологии, лингвистики и онтогенезе речи Л.С. Выготским [8], А.А. Леонтьевым [22], С.А. Рубинштейном [33], А.М. Шахнаровичем [49], Н.Х. Швачкиным [51], Д.Б. Элькониным [52].

При организации коррекционной работы следует учитывать, что дети с синдромом Дауна отстают в развитии речи с младенчества. У них оказываются несформированными такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, отсутствует интерес к окружающему миру, недостаточно проявляются эмоции, нарушен фонематический слух, присутствуют нарушения в развитие артикуляционного аппарата.

Дети с синдромом Дауна заменяют слова жестами и движениями. Невозможность выразить свои чувства и потребности с использованием жестов приводит детей с синдромом Дауна к манифестному поведению и агрессии. Следует позволять и поощрять общение ребенка на таком уровне, потому что осознание значения слов через жесты, приводит к активизации и развитию речи. Жесты с самого начала их использования обязательно должны сочетаться со звуками, слогами и словами в зависимости от

возможностей ребенка и по мере накопления устного словаря использование жестов постепенно уменьшается.

Процесс формирования лексики у детей с синдромом Дауна происходит на фоне системного недоразвития речи, именно поэтому коррекция развития и наполняемость как пассивного, так и активного словаря связана с формированием речевой функции в целом.

Преодолеть нарушения речи возможно при соблюдении перечисленных ниже условий:

1) Организация комплексной медико-психолого-педагогической работы с ребенком возможна только при тесном сотрудничестве логопеда, дефектолога, психоневролога, психолога и воспитателей.

2) Установление контакта логопеда с родителями, который обеспечит единые запросы к речевому развитию ребенка и закрепление работы при помощи домашних занятий.

3) Применение в работе логопеда вербальных средств с наглядными материалами, техническими средствами обучения.

4) Адаптация ребенка к окружающей обстановке, индивидуальный подход логопеда к каждому ребенку, тактичность, доброжелательность, эмоциональная поддержка и положительная оценка любого достижения ребенка.

5) Многократное закрепление пройденного материала, его соответствие возрасту и уровню развития ребенка.

6) Разработка индивидуальных программ коррекционной работы с каждым ребенком с учетом динамики его продвижения.

Логопедическая работа по формированию словаря у детей с синдромом Дауна основывалась на элементах различных методик, предлагаемых В.К. Воробьевой [7], Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [27], Т.Б. Филичевой [42], которые включают два основных направления:

1) Накопление лексических единиц;

2) Целенаправленное формирование у ребенка с синдромом Дауна системы семантических значений (упорядочивание языковых единиц).

Реализуемая по этим двум направлениям коррекционная работа опирается на ряд ключевых принципов:

1) Развитие лексики должно быть неразрывно связано с расширением представлений ребенка об окружающей действительности;

2) Работа над обогащением словаря неотделима от работы над другими компонентами речи;

3) При формировании словаря особое внимание должно быть обращено на взаимосвязь лексического и грамматического значений слова;

4) Словарь ребенка должен развиваться параллельно с развитием мыслительных операций, так как именно аналитическая работа со словом формирует его как языковой знак.

У детей с синдромом Дауна слова пассивного и даже активного словаря зачастую имеют либо узкое, либо слишком широкое, неточное значение. Систематическую работу над расширением и уточнением значений слов с дальнейшим переходом к словосочетаниям и предложениям нужно проводить ежедневно.

Формирование лексики у детей с синдромом Дауна определяется количественным накоплением слов с опорой на активное познание окружающего мира, посредством игровой, трудовой, познавательной и бытовой деятельности. Для планомерной работы по уточнению, пополнению и развитию словаря необходимо знакомить ребенка с новыми предметами, действиями и явлениями, с их названием. Закреплять слова следует сначала в понимании их значения и только затем в активной речи.

Т.Б. Филичева указывает, что всю систему логопедической работы по формированию лексики у детей с синдромом Дауна можно условно разделить на три этапа [42]:

I этап – подготовительный, включающий: развитие моторной сферы, слухового восприятия и звукового анализа, подготовка артикуляционного

аппарата, коррекция дыхания, голоса и ритма речи с целью формирования желаний в речевом общении.

II этап – основной, включающий развитие произносительных умений и навыков, формирование активного и пассивного словаря.

Коррекционная работа включает:

1) Коррекцию нарушений артикуляционного аппарата и развитие артикуляционного праксиса. Применения различных комплексов артикуляционной гимнастики.

2) Проведение систематизации имеющегося у детей словарного запаса.

3) Обеспечение детей достаточно большим количеством слов (существительных, прилагательных, глаголов) путем систематической работы над обогащением словарного запаса.

4) Обеспечение точного понимания смыслового значения усвоенных слов имеющихся в пассивном словаре, и актуализацию их в самостоятельной речи.

5) Овладение новыми словами, прежде всего, глаголами, прилагательными, а также существительными.

6) Преодоление аграмматизмов. Используется чтение сказок, инсценировка, театральная деятельность.

III этап – формирование коммуникативных умений и навыков, включает: создание условий для развития словарного запаса в различных ситуациях общения путем последовательного и постоянного расширения круга общения, создание проблемных ситуаций.

Целесообразно осуществлять перспективное планирование логопедической работы, а выбор темы, речевого материала и последовательности коррекционной работы по обогащению словаря должны быть взаимосвязаны с текущим словарем ребенка. Тема в календарном плане работы с ребенком по формированию лексики должна прорабатываться не менее 2-3 занятий. Занятия необходимо проводить с использованием различных пособий, опирающихся на зрительное, слуховое и зрительно-



слуховое восприятие, так как без этого усвоение ребенком практического материала будет невозможно.

Перед проработкой некоторых тем, нужно проводить предварительную подготовку и учитывать, то, что организация, содержание и методы коррекции требует такого подхода, который бы в максимальной степени способствовал формированию активного и пассивного словаря и общему развитию ребенка с синдромом Дауна при минимальных затратах времени.

Таким образом, учет принципов, разработка этапов, направлений, а также конкретные рекомендации, направленные на формирование лексики у детей с синдромом Дауна, позволяют оптимизировать логопедическую работу по преодолению нарушений речи, развитию пассивного и активного словаря у данной категории детей.

### **3.2. Логопедическая работа по формированию словаря у детей с синдромом Дауна**

Целью логопедической работы является: формирование словаря у детей с синдромом Дауна. Разработка планов коррекции и организация логопедической работы осуществлялась в процессе прохождения преддипломной практики в сроки с 15.01.2018 г. по 03.03.2018 г. в культурно-образовательном и психолого-логопедическом центре «Кристаллик».

Основой составления плана коррекционных мероприятий являлось обоснованное предположение о том, что предметная и игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка с синдромом Дауна на протяжении всего периода взросления.

Индивидуальное планирование осуществлялось поэтапно и включало следующие направления:

1) Развитие моторной сферы и понимание речи с помощью такого средства стимулирования речевой активности как сказка.

2) Стимуляция общения, формирование новых слов и соотнесение их с предметной деятельностью при помощи дидактических игр.

План логопедической работы по формированию словаря у детей с синдромом Дауна представлен в таблице № 11.

Таблица № 11

**План логопедической работы по формированию словаря у детей с синдромом Дауна**

Группа	Дети	Уровень развития словаря	Дата занятий	Виды занятий
1 группа	Полина О.	Пассивный – 69,7% Активный – 34,6%	12.02.2018	Фронтальное занятие: сказка «Репка»
	Ева К.	Пассивный – 68,3% Активный – 32,3%	13.02.2018	Дидактическая игра: «Что растет на грядке?»
2 группа	Таня М	Пассивный – 69,6% Активный – 38,5%	15.02.2018	Лексическая тема: Овощи Фронтальное занятие: сказка «Колобок»
	Семен М.	Пассивный – 75,8% Активный – 41,1%	16.02.2018	Дидактическая игра: «На прогулке»
3 группа	Дима Ф.	Пассивный – 79,0% Активный – 42,3%	19.02.2018	Лексические темы: Одежда. Времена года
	Андрей В.	Пассивный – 70,0% Активный – 45,3%		Фронтальное занятие: сказка «Курочка ряба»
4 группа	Максим Р.	Пассивный – 81,1% Активный – 46,4%	20.02.2018	Дидактическая игра: «Я – человек». Лексическая тема: Человек. Части тела.
	Марина С.	Пассивный – 84,4% Активный – 53,7%	22.02.2018	Фронтальное занятие: сказка «Теремок»
5 группа	Катя А.	Пассивный – 91,0% Активный – 66,6%	26.02.2018	Дидактическая игра: «Кто живет в лесу?»
	Ирина Г.	Пассивный – 76,0% Активный – 60,6%	27.02.2018	Лексическая тема: Дикие животные и их детеныши. Консультация-практикум для родителей

Для проведения коррекционных мероприятий на основании результатов констатирующего эксперимента дети были разделены на 5 групп

(по 2 ребенка). Это сделано с целью выравнивания уровня лексического развития детей и достижения максимального результата в процессе коррекционной работы. В каждой группе осуществлялась работа над всеми компонентами речи – моторной сферой, процессом понимания речи, стимуляцией общения, формированием новых слов, активизацией процесса соотнесения слов с предметной деятельностью, а также аналитическим компонентом формирования словаря ребенка.

План логопедической работы включал:

1. Фронтальные занятия по тематике «Сказки» (Приложение 5).
2. Дидактические настольно-печатные игры «Ходилки-говорилки» (Приложение 6).

Сказка оказывает серьезное влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка с синдромом Дауна. Фронтальные логопедические занятия по тематике «Сказки» развивают память, внимание, воображение, стимулирует речь, пластику движений, способствует раскрытию творческих способностей. Сказка оказывает положительное влияние на эмоции ребенка, повышает внимательность и сосредоточенность, улучшает мыслительную активность. Сказка позволяет создавать у ребенка радостное, приподнятое настроение, активизирует речевое общение, совершенствует познавательные процессы и развивает речь.

Было реализовано четыре варианта фронтальных занятий, в которые были включены сказки: «Репка», «Курочка Ряба», «Колобок» и «Теремок». Методические рекомендации к серии фронтальных занятий «Сказки» представлены в Приложении 5.

На занятиях с детьми применялись следующие виды заданий:

- 1) Совместное рассказывание сказки: называние слов и звукоподражание с использованием карточек-картинок. В процессе совместного рассказывания происходило обогащение лексического запаса, обучение пониманию контекстной речи, развитие эмоциональной сферы.

2) Драматизация сказки: в процессе рассказывания сказки логопедом, ребенку предлагалось выставлять фигурку того персонажа, который называется в тексте. Драматизация способствовала развитию навыка соотнесения слова с соответствующим материальным объектом, развитие фонематического восприятия и слухового внимания.

3) Артикуляционная гимнастика на основе обыгрывания определенных качеств сказочных персонажей способствовала развитию артикуляционной моторики ребенка и эмоциональной сферы.

4) Подражание героям сказки способствовало развитию моторной сферы ребенка.

5) Задание на изображения настроения героя сказки развивало мимическую мускулатуру – улыбка, удивление и пр.

В процессе логопедической работы были сформулированы рекомендации родителям по организации данных занятий.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

При подборе, организации и проведении дидактических игр необходимо основываться на следующих дидактических принципах:

- принцип системности предполагает последовательно развивающуюся усложняющуюся систему игр (по их содержанию, дидактическим задачам, по игровым действиям и правилам);
- принцип повторности обусловлен индивидуальными особенностями умственной деятельности детей (не все дети одинаково успешно усваивают обучающее содержание игры, игровые действия и правила с первого раза);
- принцип наглядности представлен, прежде всего, в предметах, составляющих материальный центр игры, в картинках, изображающих

предметы и действия с ними; использование поощрительных значков, жетонов, фишек;

- принцип добровольности - необходимо учитывать интерес и желание ребенка;

- принцип таинства игры - игра для ребенка должна быть тайной, секретом, а значит, дидактическая задача в ней должна быть «завуалирована»;

- принцип обновляемости игры, внесение при повторении элементов новизны, как в содержание игры, так и в игровые действия, сделает игру намного интереснее для ребенка.

Требования к отбору дидактической игры:

- 1) Отражение реальной картины окружающего мира;
- 2) Возможность играть как одному ребенку, так и группе детей;
- 3) Возможность самостоятельного выполнения правильности заданий;
- 4) Красочность, прочность, соответствие гигиеническим нормам.

Цель дидактических настольно-печатных игр «Ходилка-говорилка»: формирование бытовой лексики у детей с синдромом Дауна.

Задачи:

Коррекционно-образовательные задачи:

- 1) Обогащать и активизировать бытовой словарь;
- 2) Совершенствовать грамматический строй речи.

Развивающие задачи:

- 1) Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам;
- 2) Развивать познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение;
- 3) Тренировать мелкую моторику рук.

Воспитательные задачи:

- 1) Воспитывать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость;

2) Воспитывать личностные качества: честность, доброжелательность, сотрудничество.

Форма проведения игр: в зависимости от уровня развития детей, их индивидуальных особенностей форма проведения игры может быть как индивидуальной, так и групповой (2-4 человека).

Было реализовано четыре варианта игры разной степени сложности по лексическим темам:

1) Дидактическая настольно-печатная игра «Я – человек» (Лексическая тема: Человек. Части тела). Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря детей с синдромом Дауна по теме «Человек». Игра направлена на усвоение таких понятий как голова, рука, нога, туловище, живот, спина, ухо, шея, глаза, нос, рот, подбородок, щеки, брови.

2) Дидактическая настольно-печатная игра «Что растет на грядке?» (Лексическая тема: Овощи). Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по теме «Овощи». Игра направлена на усвоение существительных: «лук, морковь, свекла, помидор, огурец, редис, капуста, картофель, кабачок, тыква, репа» и прилагательных: «зеленый, желтый, красный, сочный, круглый, продолговатый, крепкий, горький, сладкий, мелкий, крупный, большой, маленький, хрустящий, овощной, пупырчатый, толстокожий».

3) Дидактическая настольно-печатная игра «На прогулку» (Лексические темы: Одежда. Времена года). Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по темам «Одежда. Времена года». Игра направлена на усвоение существительных: «шапка, шуба, варежки, валенки, шарф, ботинки, кепка, куртка, брюки, платье, панама, босоножки, гольфы, кофта, сапоги, плащ, платок, перчатки» и прилагательных «шерстяной, шелковый, кожаный, меховой, пуховый, вязаный, теплый, удобный, красивый, длинный, короткий,

резиновый, нарядный, модный, мягкий, зимний, демисезонный, летний, осенний».

4) Дидактическая настольно-печатная игра «Кто в лесу живет?» (Лексическая тема: Дикие животные и их детеныши). Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по теме «Дикие животные и их детеныши». Игра направлена на усвоение существительных: «волк, волчонок, заяц, зайчонок, еж, ежонок, медведь, медвежонок, лось, лосенок, лиса, лисенок, кабан, поросенок, рысь, рысенок, белка, бельчонок, бобр, бобренок», преобразование единственного числа указанных существительных во множественное; прилагательных: «колючий, рыжая, серый, злой, пушистый, хитрая, бурый, трусливый, полосатый, косолапый, длинноухий».

К каждой дидактической игре представлено игровое поле, в бумажном и электронном вариантах, дидактические карточки и другой дополнительный материал (Приложение 7).

Каждая из разработанных игр может усложняться, наращиваться новым дидактическим материалом. В игре можно использовать дополнительные карточки, фишки, разнообразить игру подвижными элементами, пальчиковыми играми, чтением стихов, скороговорок и др.

Дидактические настольно-печатные игры «Ходилки-говорилки» можно использовать не только для развития и обогащения словаря, но и для коррекции звукопроизношения на этапе автоматизации звука, для формирования грамматического строя речи.

Все материалы и оборудование, используемые в процессе логопедической работы по формированию лексики у детей с синдромом Дауна готовилось с учетом речевых, психологических и личностных особенностей детей.

Важным условием положительной динамики логопедической работы является взаимодействие логопеда с родителями детей с синдромом Дауна, так как требует постоянная и комплексная работа.

Наиболее эффективными формами взаимодействия с родителями детей с синдромом Дауна являются консультации и консультации-практикумы. Консультации-практикумы проводятся с целью обучения родителей совместным формам деятельности с детьми и носят коррекционную направленность. Для более эффективного взаимодействия, для родителей готовятся практические и методические рекомендации для работы родителей с детьми в домашних условиях.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

Контрольный эксперимент и анализ его результатов был проведен для оценки эффективности логопедической работы по формированию лексики у детей с синдромом Дауна.

При проведении контрольного эксперимента были использованы методические рекомендации Н.М. Трубниковой, включающие два блока: «Обследование понимания речи» (понимание номинативной стороны речи и понимания предложений) и «Обследование активного словаря».

Данные методические рекомендации, наравне методикой исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой, применялись на этапе констатирующего эксперимента и обе методики показали примерно одни и те же результаты.

Методические рекомендации Н.М. Трубниковой были применены в связи с ограничениями во времени в процессе контрольного эксперимента, а также в связи с тем, что при проведении констатирующего эксперимента дети с синдромом Дауна быстро уставали, теряли интерес к заданиям и часто



отказывались отвечать на вопросы. Это приводило к серьезным временным задержкам и перерывам в процессе работы с детьми. Параметры оценки остались прежними.

Качественный и количественный анализ состояния пассивного и активного словаря по методическим рекомендациям Н.М. Трубниковой в процессе контрольного эксперимента показали следующие результаты.

Исследование понимания речи (пассивный словарь) (Приложение 8, Таблица 1).

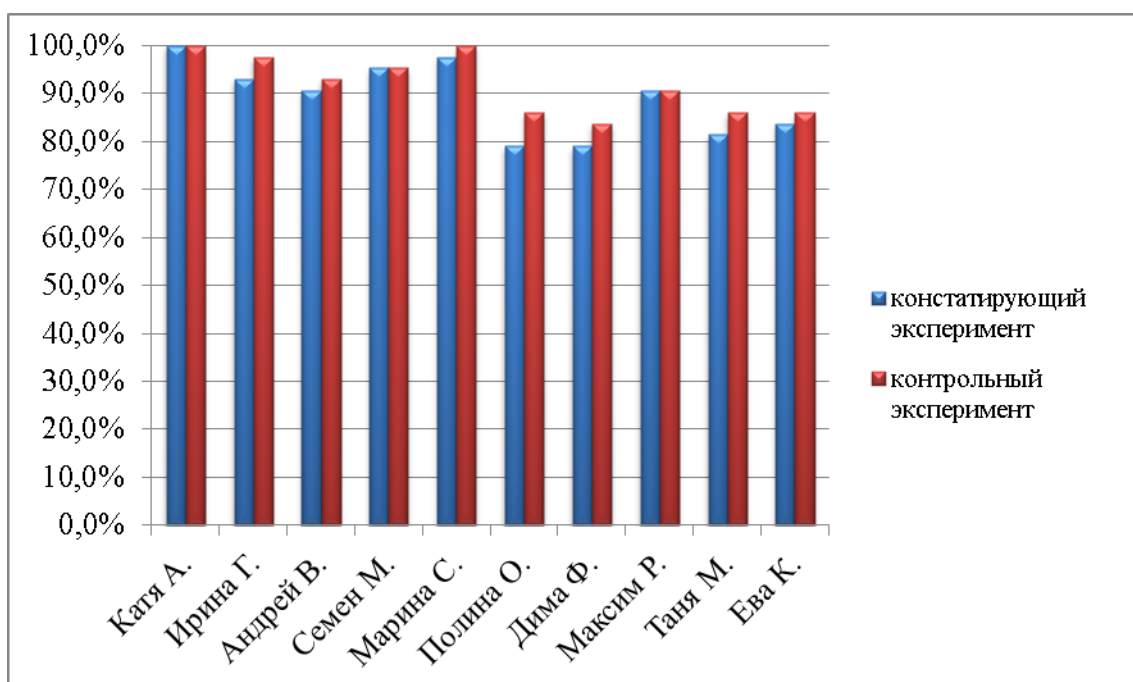
Результаты обследования показывают, что понимание номинативной стороны речи у детей значительно улучшилось. Все обследуемые справились с заданием показать называемые окружающие предметы. Такие же результаты и по узнаванию предметов по описанию – сложностей не возникло, но иногда дети долго молчали, отвлекались. Все дети выделили нужную картинку из двух с изображением предметов с близким фонематическим звучанием.

Задание, связанное с пониманием действий четверо детей выполнили полностью. Улучшились показатели Тани М., Ирины Г. и Димы Ф.

С пробой на понимание слов, обозначающих признаки предметов (размер, цвет, форма) справились уже трое детей - Марина С. Катя А. и Ирина Г. – в констатирующем эксперименте с заданием справилась только Катя А. У остальных детей, несмотря на улучшения все также вызывали затруднения задания на узнавание предмета по форме.

Результаты задания на понимание пространственных наречий остались без изменений.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов обследования понимания номинативной стороны речи представлены на рисунке 11.



**Рис. 11. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов обследования понимания номинативной речи, %**

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов показали, что 7 детей улучшили свои показатели понимания номинативной стороны речи и только двое детей – Семен М. и Максим Р. Остались на том же уровне.

В таблице 2 Приложения 8 представлены результаты обследования понимания предложений.

Первая проба на выполнение двух и трех действий в одной просьбе, предъявленной на слух, как и первый раз не вызвало у детей серьезных затруднений.

Вторая проба – понимание инверсионных конструкций, снова вызвала затруднения – с заданием на 50 % справились только 4 детей. Остальные дети не понимали вопроса, долго молчали, а затем отвлекались или отказывались отвечать.

Третья проба: выбрать наиболее подходящее по смыслу слово была выполнена успешнее, чем в констатирующем эксперименте – Ирина Г. и Андрей В. справились с заданием.

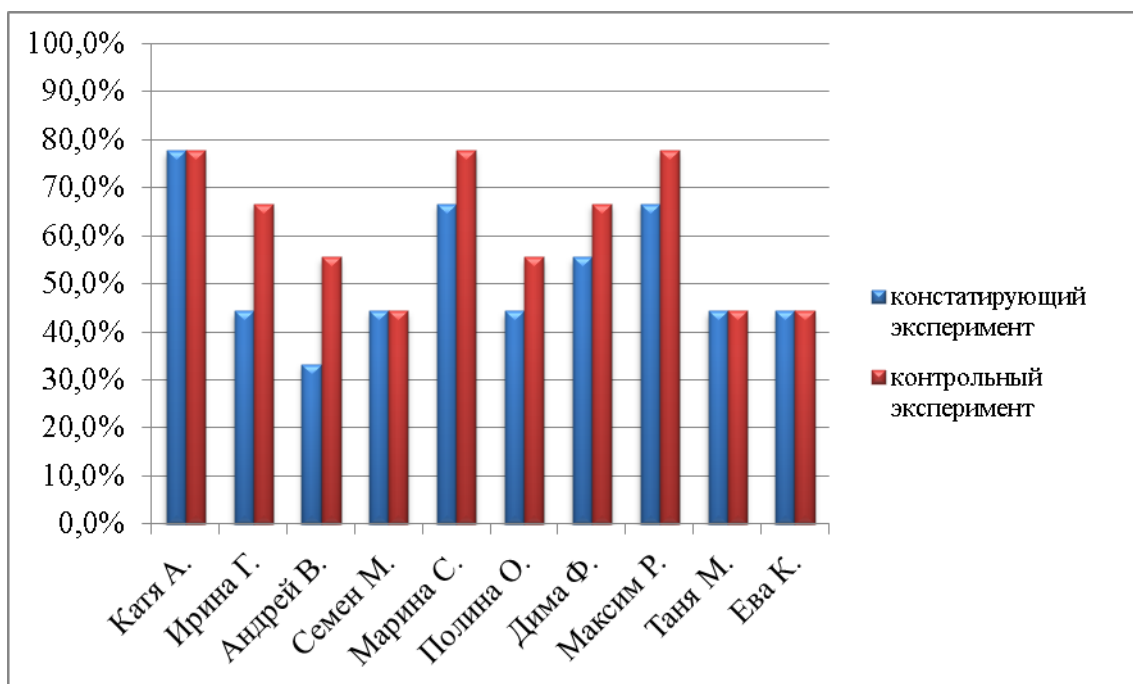
Четвертая проба: исправить предложение также показала положительные результаты – Катя А., Марина С., Полина О., Ирина Г., Максим В. и Дима Ф. выполнили задание успешно и только 4 детей не справились с заданием.

С заданием на понимание сравнительных конструкций справились все дети.

Как и в констатирующем эксперименте, в задании на выбор правильного предложения (причинно-следственные связи) ни один ребенок не справился с заданием.

С заданием закончить предложение справилось 8 детей, при ответе они активно использовали жесты и мимику. Семен М. и Таня М. устали и отказалась отвечать.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов обследования понимания предложений представлены на рисунке 12.



**Рис. 12. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов обследования понимания предложений, %**

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что 6 детей улучшили показатели понимания предложений. И уже 5 детей из 10 соответствуют среднему уровню, а двое детей приближаются к нему. Стоит отметить, что дети с синдромом Дауна как и в констатирующем эксперименте не могут устанавливать причинно-следственные связи в предложениях.

Таким образом, по результатам обследования понимания речи на этапе контрольного эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1) Дети с синдромом Дауна улучшили показатели понимания номинативной стороны речи – 6 детей из 10 имеют процент правильного выполнения предъявляемых проб более 90%;

2) Улучшился уровень понимания предложений - 5 детей из 10 соответствуют среднему уровню, но все также у детей с синдромом Дауна вызывает особую трудность самостоятельный подбор наиболее подходящих по смыслу слов, исправление предложений и выявление причинно-следственных связей.

Контрольный эксперимент изучение активного словаря показал результаты, представленные в Приложении 9.

*Обследования слов, обозначающих предметы и название признаков предметов* (Приложение 9, Таблица 1).

При назывании слов, обозначающих предметы практически полностью справились 2 детей – Катя А. и Марина С. – у них возникли трудности только названием «графина».

При самостоятельном дополнении тематического ряда «игрушки» также видно улучшение. Кроме игрушек, которыми они играют в повседневной жизни, дети называли «репку», «домик», «Рябу», «кошку» и «мышку», а также некоторых диких животных. Данные показатели непосредственно связаны с проведением фронтальных занятий «Сказки».

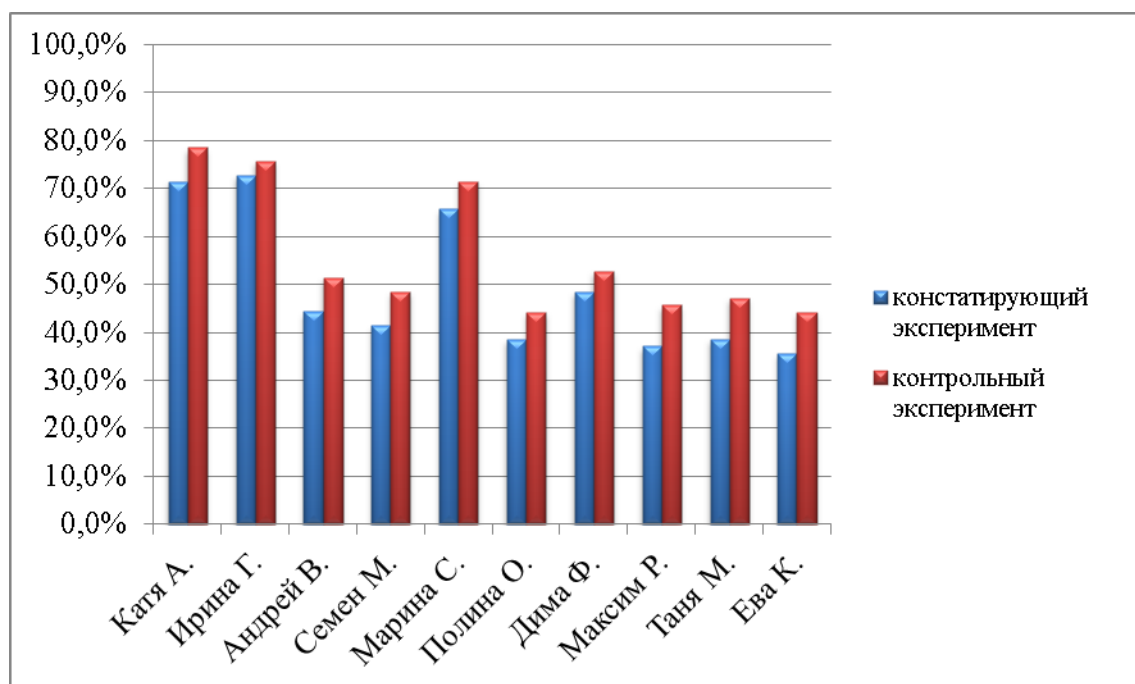
Результаты задания на название предметов по их описанию остались без изменений, дети путались и часто отвлекались.

В задании на называние детенышей животных у детей виден прогресс, так как одна из тем дидактической настольно-печатной игры была «Дикие животные и их детеныши». Показатели улучшились у 5 детей, но все равно возникали сложности и дети ошибались, но старались исправлять ошибки с помощью логопеда.

При нахождении общих названий точно также как и в констатирующем эксперименте справились с заданием только 3 детей. Остальные дети часто отвлекались и заменяли слова жестами. Незначительное улучшение показателей видно у Полины О. и Андрея В.

Пробы на нахождение признаков предмета не вызвали затруднений – все дети справились с заданием.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов на обследование слов, обозначающих предметы и название признаков предметов, представлены на рисунке 13.



**Рис. 13. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов на обследование слов, обозначающих предметы и название признаков предметов, %**

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что все дети улучшили показатели слов, обозначающих предметы и название признаков предметов. Но данные результаты являются недостаточным, так как всего трое детей можно отнести к среднему уровню – такие же показатели были и на начало исследования.

*Результаты обследования названия действий людей и животных* представлены в таблице 2 Приложения 9.

Как и в констатирующем эксперименте, задание на называние действий людей и животных вызвало определенные трудности у детей – полностью справились только 5 детей.

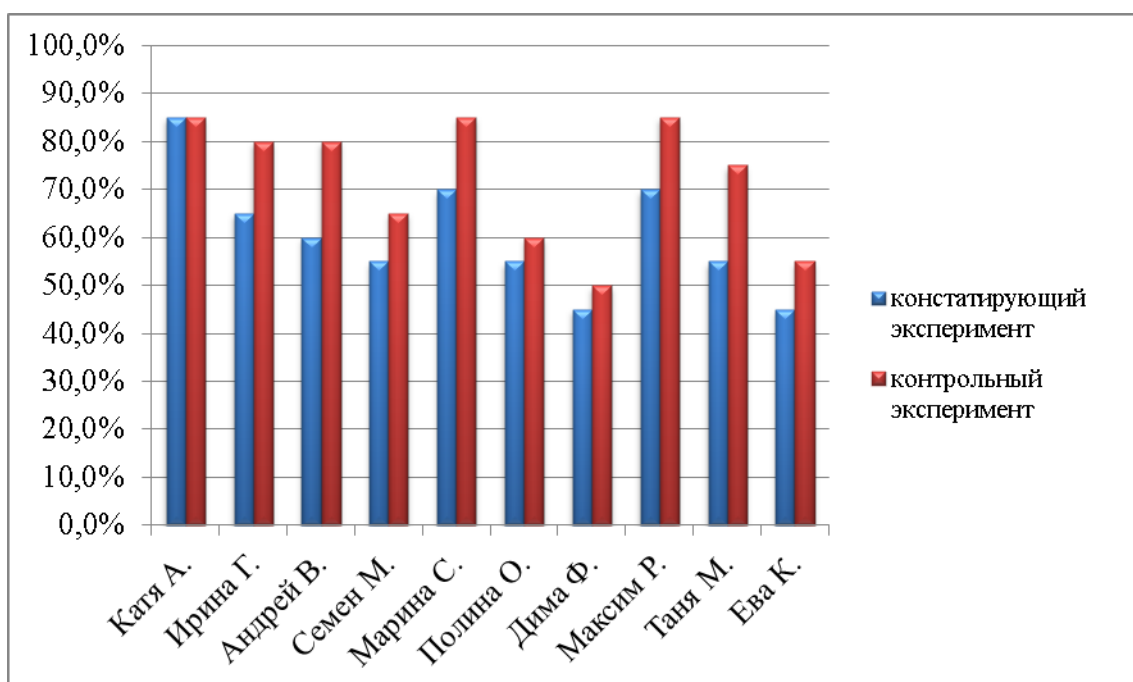
Улучшились показатели по заданию «кто и как передвигается» - полностью с пробами справились 7 детей, остальные справились с пробой наполовину.

Слова, обозначающие действия, образованные приставочным способом (выходит, переходит, подходит, отходит) вызвали трудности у всех обследуемых. Никто из детей не справился с заданием полностью.

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов по названию детьми действий людей и животных было выявлено значительное улучшение – 8 детей находятся на среднем уровне. Этому способствовала проведенная логопедическая работа. Но слова, обозначающие действия, образованные приставочным способом до сих пор вызывают серьезные затруднения и непонимание детей.

Результаты контрольного эксперимента по названию времен года, подбор слов с противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам представлены в таблице 3 Приложения 9.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов названия действий людей и животных представлены на рисунке 14.

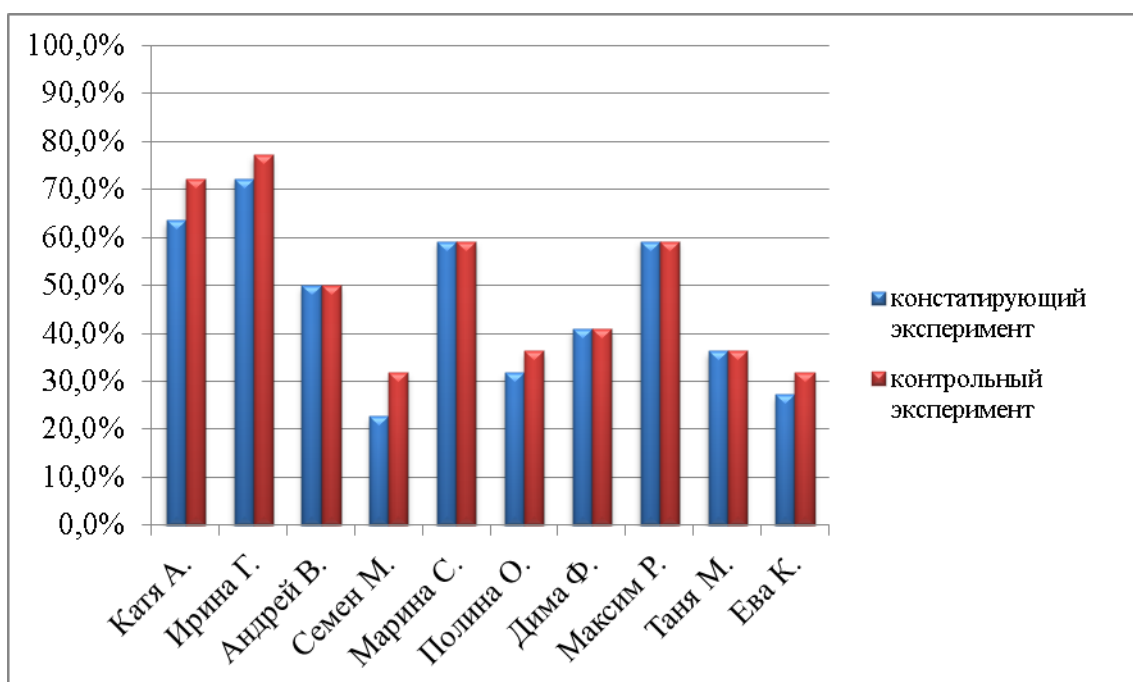


**Рис. 14. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов названия действий людей и животных, %**

Так как одно из коррекционных занятий было связано с названием времен года и их последовательностью и занятие было закреплено пальчиковой гимнастикой, то времена года были названы и с заданием справились все дети.

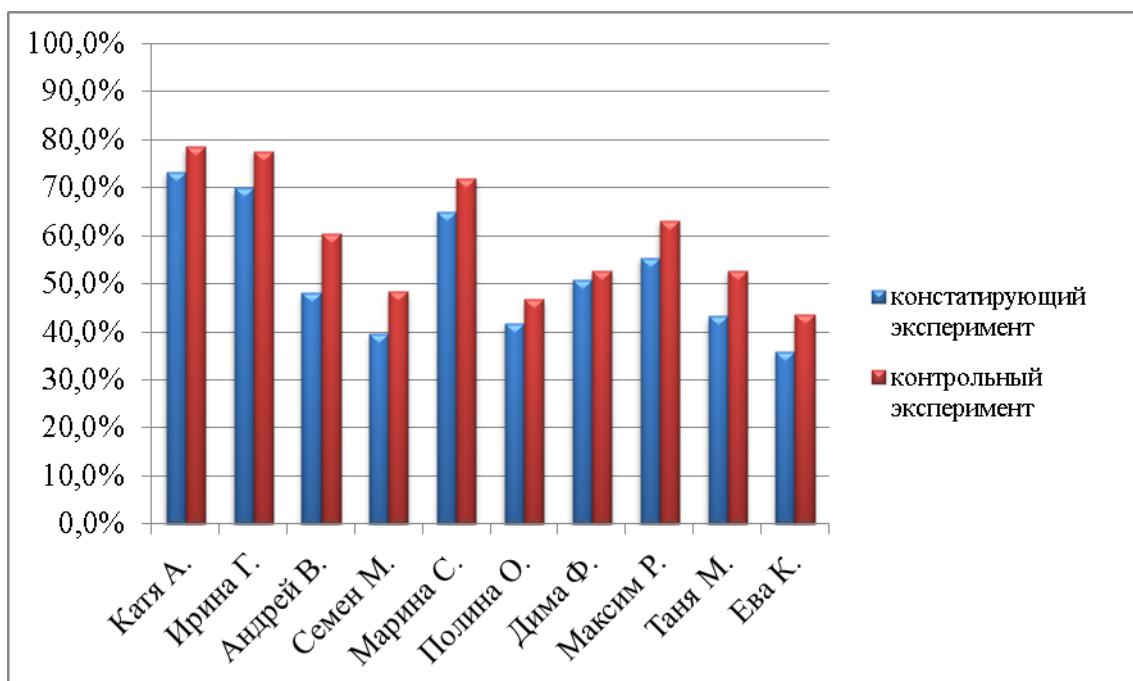
Задание на подбор слов с противоположным значением и подбор синонимов остались без изменений. Дети все также испытывают сложности с оперированием антонимами и синонимами. Аналогичная ситуация по подбору однокоренных слов: большинство детей не справились также не справились с заданием – результаты такие же как и в констатирующем эксперименте.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов на название времен года (их последовательности, признаков), подбор слов с противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам представлены на рисунке 15.



**Рис. 15. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов на название времен года, подбор слов с противоположным значением, синонимов к словам, %**

Сравнение обобщенных результатов обследования понимания активного словаря на рисунке 16.



**Рис. 16. Сравнение обобщенных результатов обследования активного словаря, %**



Таким образом, можно увидеть улучшение результатов формирования активного словаря у всех детей. В первую очередь это связано с проведением логопедической работы по формированию лексики. Положительное влияние оказали занятия с дидактическими настольно-печатными играми, которые расширили словарный запас детей с синдромом Дауна по темам: «Овощи», «Дикие животные и их детеныши», а также «Времена года». Дети повысили уровень сформированности активного словаря.

В то же время хотелось бы отметить проблемы в формировании лексики:

1) в пассивном словаре трудность вызывает самостоятельный подбор наиболее подходящих по смыслу слов, исправление предложений и выявление причинно-следственных связей.

2) в активном словаре вызывают серьезные затруднения и непонимание детей слова, обозначающие действия, образованные приставочным способом, а также подбор слов с противоположным значением и синонимов. Аналогичная ситуация по подбору однокоренных слов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного анализа психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме формирования лексики у детей с синдромом Дауна были сделаны следующие выводы.

Процесс формирования лексического строя речи у детей в норме достаточно хорошо изучен, но остается не полностью охваченным вопрос формирования лексической стороны речи у детей с синдромом Дауна.

Теоретическое изучение проблемы овладения лексикой позволяет говорить об определенной общности речевого развития детей с синдромом Дауна и детей в норме. Но дети с синдромом Дауна и нормальные дети проходят основные стадии речевого развития в разные возрастные сроки и речь детей с синдромом Дауна, развиваясь аномально, имеет ряд существенных отклонений.

Наряду с бедностью словарного запаса, у детей с синдромом Дауна формируется неточность употребления слов, пассивный словарь преобладает над активным словарем, возникают трудности активизации слов в активный словарь, отсутствует понимание структуры значения слова. Следует заметить, что низкий уровень развития словарного запаса создает трудности при общении таких детей с окружающими его детьми и взрослыми. Понимание обращенной речи к ним развивается раньше, чем умение говорить. Это в свою очередь ведет к трудностям социальной адаптации в обществе.

В процессе исследования был проведен констатирующий эксперимент.

Эксперимент был реализован с помощью методических рекомендаций Н.М. Трубниковой и методики исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой.

Цель исследования: выявление нарушений в формировании словаря у детей с синдромом Дауна.

В исследовании участвовало 10 детей в возрасте 6-7 лет с синдромом Дауна. Важно отметить, что все обследуемые дети уже несколько лет посещают культурно-образовательного и психолого-логопедического центра «Кристаллик» и получают квалифицированную помощь специалистов – психологов и логопедов.

По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы:

1) Трудности вызвали все этапы обследования. Дети не всегда с первого раза понимали задание, отвлекались на посторонние предметы, звуки. Часто приходилось оказывать помощь, выделяя значимые слова задания интонацией. Ни один ребенок самостоятельно не справился с предложенными заданиями полностью.

2) Пассивный словарь детей с синдромом Дауна развит на среднем уровне. Следует отметить, что, имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются.

3) Активный словарь детей с синдромом Дауна ограничен, беден и находится на низком уровне. Ошибки детей в основном связаны с непониманием значения слова, заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова. Отрицательный результат на данном этапе обследования подтверждает слабое развитие активного словаря детей, их неумение подбирать признаки предметов, рассказывать о заданном предмете.

Таким образом, анализ активного и пассивного словаря детей с синдромом Дауна показал:

- пассивный словарь преобладает над активным словарем;
- активный словарь детей беден и ограничен, что подтверждает необходимость в проведении логопедических занятий, направленных на развитие словарного запаса.

Анализ литературы и результатов констатирующего эксперимента позволил определить направления логопедической работы по формированию словаря (пассивного и активного) у детей с синдромом Дауна.

Логопедическая работа по формированию словаря у детей с синдромом Дауна основывалась на элементах различных методик, предлагаемых В.К. Воробьевой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой и Т.Б. Филичевой.

Разработка планов коррекции и организация логопедической работы осуществлялась в процессе прохождения преддипломной практики в сроки с 15.01.2018 г. по 03.03.2018 г.

Основой составления плана коррекционных мероприятий являлось обоснованное предположение о том, что предметная и игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка с синдромом Дауна на протяжении всего периода взросления.

Индивидуальное планирование осуществлялось поэтапно и включало следующие направления:

1) Развитие моторной сферы и понимание речи с помощью такого средства стимулирования речевой активности как сказка.

2) Стимуляция общения, формирование новых слов и соотнесение их с предметной деятельностью при помощи дидактических игр.

План логопедической работы включал:

1) Фронтальные занятия по тематике «Сказки». Было реализовано четыре варианта фронтальных занятий, в которые были включены сказки: «Репка», «Куручка Ряба», «Колубок» и «Теремок».

2) Дидактические настольно-печатные игры «Ходилки-говорилки»: «Я – человек» - лексическая тема: «Человек. Части тела», «Что растет на грядке?» - лексическая тема: «Овощи», «На прогулку» - лексические темы: «Одежда. Времена года» и «Кто в лесу живет?» - лексическая тема: «Дикие животные и их детеныши».

Каждая сказка и разработанная игра может усложняться, наращиваться новым дидактическим материалом. В игре можно использовать

дополнительные карточки, фишки, разнообразить игру подвижными элементами, пальчиковыми играми, чтением стихов, скороговорок и др.

Дидактические настольно-печатные игры «Ходилки-говорилки» можно использовать не только для развития и обогащения словаря, но и для коррекции звукопроизношения на этапе автоматизации звука и для формирования грамматического строя речи.

Контрольный эксперимент и анализ его результатов был проведен для оценки эффективности логопедической работы по формированию лексики у детей с синдромом Дауна.

При проведении контрольного эксперимента были использованы методические рекомендации Н.М. Трубниковой, включающие два блока: «Обследование понимания речи» (понимание номинативной стороны речи и понимания предложений) и «Обследование активного словаря».

Методические рекомендации Н.М. Трубниковой были применены в связи с ограничениями во времени в процессе контрольного эксперимента, а также в связи с тем, что при проведении констатирующего эксперимента дети с синдромом Дауна быстро уставали, теряли интерес к заданиям и часто отказывались отвечать на вопросы. Это приводило к серьезным временным задержкам и перерывам в процессе работы с детьми. Параметры оценки остались прежними.

По результатам обследования понимания речи (пассивный словарь) на этапе контрольного эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1) Дети с синдромом Дауна улучшили показатели понимания номинативной стороны речи – 6 детей из 10 имеют процент правильного выполнения предъявляемых проб более 90%;

2) Улучшился уровень понимания предложений - 5 детей из 10 соответствуют среднему уровню.

Результаты контрольного эксперимента показали улучшение процесса формирования активного словаря у всех детей. В первую очередь это связано с проведением логопедической работы по формированию лексики.

Положительное влияние оказали занятия с дидактическими настольно-печатными играми, которые расширили словарный запас детей с синдромом Дауна по темам: «Овощи», «Дикие животные и их детеныши», а также «Времена года».

В то же время хотелось бы отметить проблемы в формировании лексики:

1) в пассивном словаре трудность вызывает самостоятельный подбор наиболее подходящих по смыслу слов, исправление предложений и выявление причинно-следственных связей.

2) в активном словаре вызывают серьезные затруднения и непонимание детей слова, обозначающие действия, образованные приставочным способом, а также подбор слов с противоположным значением и синонимов. Аналогичная ситуация по подбору однокоренных слов.

Таким образом, проведенная логопедическая работа по формированию лексики у детей с синдромом Дауна положительно повлияла на словарный запас детей, но в то же время следует продолжать активные и систематические занятия с целью достижения лучших результатов.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы [Текст] / Е. А. Аркин. – М. : Владос, 2013. – 233 с.
2. Арушанова, А. Г. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении [Текст] / А. Г. Арушанова, Е. С. Рычагова, К. Я. Сигал и др. – М. : Ключ-С, 2014. – 341 с.
3. Бабаян, В. В. Состояние здоровья детей с синдромом Дауна [Текст] / В. В. Бабаян // Рос. Вестн. Перинатологии и педиатрии. – 2016. - № 1. – С. 24-28.
4. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 2012. – 260 с.
5. Белякова, Л. И. Заикание [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. — М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.
6. Богомолова, А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми [Текст] / А. И. Богомолова. – СПб. : Библиополис, 2014. – 190 с.
7. Воробьева, В. К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие. / В. К. Воробьева. – М. : Астрель ; Транзиткнига. 2006. – 158 с.
8. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 1995. – 126 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2009. – 352 с.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2011. – 160 с.
11. Грибина, Г. А. Методы развития мелкой моторики у детей с синдромом Дауна [Электронный ресурс] / Г. А. Грибина, Е. Л. Ермолаева, Е.

С. Илюшина, Л. А. Федосеева // Современные научные исследования и инновации. – 2017. - № 6. – URL : <http://web.snauka.ru/issues/2017/06/83364> (дата обращения: 23.09.2018).

12. Дивенни, Д. А. Люди с синдромом Дауна [Электронный ресурс] / Д. А. Дивенни. – URL : <https://downsideup.org/ru/pravilnaya-terminologiya> (дата обращения: 20.10.2018).

13. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста [Текст] / М. Б. Елисеева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.

14. Жиянова, П. Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна [Текст] : метод. пособие / П. Л. Жиянова. – М. : Даунсайд Ап, 2002. – 197 с.

15. Заводчиков, О. Индивидуальный подход к развитию речи детей [Текст] / О. Заводчиков // Дошкольное воспитание. – 2014. - № 4. – С. 21-25.

16. Ипполитова, М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом [Текст] / М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова. – М. : Академия, 2015. – 180 с.

17. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1995. – 190 с.

18. Карпова, С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками [Текст] / С.Н. Карпова. – М. : МГУ, 1967. – 329 с.

19. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна раннего возраста [Текст] : рекомендации для родителей / авт.-сост. Т. П. Есипова, Е. А. Кобякова, А. В. Мерковская. – Новосибирск : ГООИ «Общество «ДАУН СИНДРОМ», 2014. – 36 с.

20. Кумин, Л. Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (Ч.1) [Электронный ресурс] / под ред. Н. Баженовой; перевод и реферирование О. Лисенковой. - URL : [http://pedlib.ru/Books/5/0388/5\\_0388-13.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0388/5_0388-13.shtml) (дата обращения: 18.09.2018).

21. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е.



Левина. – М. : Альянс, 2013. – 367 с.

22. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : НПО «МОДЭК», 2011. – 448 с.

23. Логопедия. Методическое наследие [Текст] : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 304 с.

24. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии) [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 192 с.

25. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Синтез, 2008. – 190 с.

26. Медведева, Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна [Текст] : пособие для родителей / Т. П. Медведева. – М. : Монолит, 2007. – 80 с.

27. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 303 с.

28. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. – 460 с.

29. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 400 с.

30. Поле, Е. В. Синдром Дауна. Факты [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Поле. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 180 с.

31. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О. В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.

32. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для воспитателя детского сада / под ред. Ф.А. Сохина, изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 225 с.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2002. – 712 с.
34. Смирнова, Е. О. Психология ребенка [Текст] : учеб. для педагогических училищ и вузов. – М. : Юнити-Дана, 2007. – 215 с.
35. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] : учеб. пособие для студентов. – М. : Классика Стиль, 2003. – 160 с.
36. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Педагогика, 1981. – 111 с.
37. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] : учеб.-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Урал. Гос. пед. Ун-т, 2005. – 280 с.
38. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития [Текст] : лекции 5–8. / О. С. Ушакова. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 80 с.
39. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
40. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей [Текст] : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 2013. – 232 с.
41. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном-Пресс, 2009. – 290 с.

42. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника [Текст] : метод. пособие / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : Изд-во «АРГО», 2006. – 80 с.

43. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

44. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] : книга для преподавателей и студентов пед. Вузов / М. Е. Хватцев ; под науч. Ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 390 с.

45. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2009. – 720 с.

46. Цветков, В. О. Интегрированный подход к социализации семей с синдромом Дауна [Текст] / В. О. Цветков // Детская и подростковая реабилитация. – 2010. - № 2. – С. 16–21.

47. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

48. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 360 с.

49. Шахнарович, А. М. Избранные статьи [Текст] / А. М. Шахнарович // Проблемы экспериментальной лингвистики и онтогенеза речи: К 60-летию А.М. Шахнаровича. – М.: Гуманитарий, 2004. – С. 9-42.

50. Шахнарович, А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе [Текст] / А. М. Шахнарович Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – 2-е изд. – М. : КД «ЛИБРО-КОМ», 2009. – 480 с..

51. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика [Текст] : хрестоматия

/ сост. К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2016. – 330 с.

52. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М. : ИНТОР, 2008. – 112 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### *Объем словаря и его прирост на основе данных различных авторов*

Возраст	Количество слов
<b>По данным Е.А. Аркина</b>	
1 год	9 слов
1 год 6 мес.	39 слов
2 года	300 слов
3 года 6 мес.	1110 слов
4 года	1926 слов
<b>По данным А. Штерна</b>	
1,5 года	100 слов
2 года	200 – 400 слов
3 года	1000 – 1100 слов
4 года	1600 слов
5 лет	2200 слов
<b>По данным К. Чуковского</b>	
1 год	10-15 слов
1,5 год	50 слов
конец второго года	250-300 слов
конец третьего года	1000 слов

### *По данным А.Н. Гвоздева. Словарь четырехлетнего ребенка*

Часть речи	Количество % в словаре
существительные	50,2 %
глаголы	27,4 %
прилагательные	11,8 %
наречия	5,8 %
числительные	1,9 %
союзы	1,2 %
предлоги	0,9 %
междометия и частицы	0,9 %

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Характеристика детей, участвующих в констатирующем эксперименте

Характеристика / дети		Катя А.	Ирина Г.	Андрей В.	Семен М.	Марина С.	Полина О.	Дима Ф.	Максим Р.	Таня М.	Ева К.
Основное и сопутствующие заболевания		Синдром Дауна	Синдром Дауна. Соматические заболевания	Синдром Дауна. Врожденный порок сердца, гипотериоз	Синдром Дауна. Соматические заболевания	Синдром Дауна	Синдром Дауна. Соматическое заболевание	Синдром Дауна. Врожденный порок сердца	Синдром Дауна. Соматическое заболевание	Синдром Дауна. Соматические заболевания	Синдром Дауна
Заключение ПМПК		ОНР III уровня	ОНР III уровня	ОНР II уровня	ОНР II уровня	ОНР III уровня	ОНР II уровня	ОНР II уровня	ОНР II уровня	ОНР II уровня	ОНР II уровня
Сведения о семье		семья полная, обеспеченная, трое детей.	Семья полная, обеспеченная, две детей.	Семья полная, обеспеченная, две детей.	Семья неполная, обеспеченная, один ребенок.	Семья неполная, обеспеченная, две детей	семья полная, обеспеченная, трое детей.	Семья неполная, обеспеченная, один ребенок.	Семья неполная, обеспеченная, две детей	семья полная, обеспеченная, две детей.	Семья полная, обеспеченная, один ребенок.
Особенности деятельности	предметная	Использует предметы в соответствии с их функциональным назначением. Навыки опрятности и навыки самообслуживания сформированы в соответствии с возрастной нормой.									
	Игровая	Активно участвует в игре. Повторяет игровые действия самостоятельно	Период короткий. Серия действий, объединенных общим сюжетом	Манипулятивные однообразные действия с предметами	Ведомый участник сюжетно-ролевых игр	Активно участвует в игре. Серия действий, объединенных общим сюжетом	Ведомый участник. Серия действий, объединенных общим сюжетом	Ведомый участник сюжетно-ролевых игр	Манипулятивные однообразные действия с предметами	Ведомый участник сюжетно-ролевых игр	Серия действий, объединенных общим сюжетом. Повторяет игровые действия самостоятельно
	продуктивные виды	Конструирование дома, башни, пирамиды, машины, совместная лепка, рисование (карандаши, краски). Темп деятельности замедленный. Зрительно-двигательная координация сформирована недостаточно. Ведущая рука – правая									
Особенности познавательной сферы		Дети контактные, доброжелательные. Подражательная деятельность недостаточная. Используют метод зрительного соотнесения. Заинтересованы в конечном результате. Стремятся завершить начатое. Радуются полученному результату. Различает бытовые и часто используемые предметы, игрушки. Отдельные размер и формы предметов различает. Понимают обращенную к ним речь. Нуждаются в обучающей и эмоционально-регулирующей помощи, которую принимают в полном объеме.									
Особенности внимания	активное внимание	устойчивое	неустойчивое	неустойчивое	неустойчивое	устойчивое	неустойчивое	неустойчивое	неустойчивое	неустойчивое	устойчивое
	утомляемость	в соответствии с	в соответствии с	повышенная, быстрая истощаемость	повышенная	в соответствии с нормой	повышенная	повышенная, быстрая	повышенная	повышенная, быстрая	в соответствии с

		нормой	нормой	ь				истощаем ость		истощаем ость	нормой
	концентраци я	в соответств ии с нормой	в соответств ии с нормой	короткий период	в соответствии с нормой	в соответстви и с нормой	короткий период	короткий период	в соответствии с нормой	короткий период	в соответств ии с нормой
Особенности памяти		Долговременная память не нарушена, как не нарушена и работа кратковременной памяти в случае получения зрительной или пространственной информации. Нарушения наблюдаются с кратковременной слуховой памятью.									
Особенности мышления		Наглядно-действенное мышление развито (вкладки, коробку форм складывают, пирамидку собирают (иногда без учета величины методом проб)). Собирают простые формы разрезных картинок. Ориентируются в схеме лица и тела. Могут определять последовательность событий, изображенных на картинках и устанавливать причинно-следственную связь.									
Обучаемо сть	организация	Степень организации детей на занятиях достаточная. Иногда отмечались нежелание находиться в большом помещении (музыкально-спортивный зал) и отказ от участия в праздничных мероприятиях									
	темп	Замедленный темп усвоения учебного материала									
	помощь взрослого	использует	использует	использует не всегда	избирательн ость контакта	избирательно сть контакта	использует	использует	использует не всегда	использует не всегда	использует
	использован ие знаний	Испытывают трудности при переносе полученных знаний в новую ситуацию.									
Развитие речи	состояние общей моторики	Нерезко выраженное нарушение общей моторики									
	произвольна я моторика пальцев рук	Имеются сохраненные и нарушенные стороны произвольной моторики пальцев рук									
	артикуляцио нный аппарат	Анатомическое состояние артикуляционного аппарата нарушено в соответствии с диагнозом, мимическая мускулатура сохранна на уровне развития ребенка: улыбаются, смеются, хмурятся, выражают мимикой лица недовольство или радость, удовлетворение. Грубых нарушений состояния зубов, твердого и мягкого неба, челюстей нет. Нерезко нарушен тонус мышц лица, редко – гиперкинезы. Функции артикуляционного аппарата нарушены у всех детей									
	понимание речи	Обращенную речь понимают в соответствии с уровнем интеллекта. По речевой инструкции выполняют простые действия. Некоторые сложности с пониманием грамматических форм (дети находятся на разных уровнях). Выявлено понимание предметов, действий, инструкций, узнавание предметов по их назначению, понимание признаков предметов, единственного – множественного числа, понимание предложно-падежных конструкций, значений уменьшительно-ласкательных суффиксов.									
	Устная речь	Самостоятельная речь присутствует. В речи используют простые предложения, помогают жестами. Сложные слова заменяются звукокомплексами, звукоподражанием. Могут воспроизводить стихи, сопровождая их жестами, мимикой и пантомимикой.									
Логопедическое заключение		Системное недоразвитие речи при синдроме Дауна. Положительный прогноз в развитии основных психических процессов, обучении грамоте, привитии навыков самообслуживания и социализации в процессе дальнейшей организации учебной деятельности									

**Обследование пассивного и активного словаря по методическим  
рекомендациям Н.М. Трубниковой**

Таблица 1

**Обследование понимания речи**

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Характер выполнения
<b>Обследование понимания номинативной стороны речи</b>			
1. Показ называемых предметов	называются окружающие ребенка предметы		
2. Узнавание предметов по описанию: «Покажи, чем чистят зубы»	ложка, очки, ключ, зубная щетка, гребень для волос		
3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием). Ребенка просят показать картинку с вороной среди 2 картинок	ворона и ворота корона и корова салат и халат крыса и крыша танки и санки		
4. Понимание действий, изображенных на картинках. Ребенок должен показать ту картинку, о которой говорит логопед (подбираются сюжетные картинки, изображающие действия)	Читает Умывается Пьет Пишет Моет Гладит		
5. Понимание слов, обозначающих признаки: а) логопед предлагает сравнить предметные картинки и показать:  б) игра «Пирамидка».  в) покажи, где	Большой – маленький, длинный – короткий, тонкий – толстый, узкая – широкая (лента), высокий – низкий (забор).  Надень красное кольцо, желтое, синее, зеленое и т.д.  Круглый стол, а где прямоугольный; где треугольный флажок, а где прямоугольный.		
6. Понимание пространственных наречий.	Подними руки вверх, отведи в стороны повернись вправо, влево		
<b>Обследование понимания предложений</b>			
1. Выполнение действий (2-3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной	«Закрой, пожалуйста, дверь и выключи свет в комнате», «Достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул»		



сложности			
2. Понимание инверсионных конструкций типа			
а) ребенок должен определить, что сделано раньше	Карточка-картинка: «я умылся после того, как проснулся»		
б) ответить на вопрос: «Кто приехал?»	Карточка-картинка: «Петю встретил Миша»		
3. Выбрать из слов, наиболее подходящие по смыслу	Карточка-картинка: «утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев»		
4. Исправить предложение	Карточка-картинка: «Коза принесла корм девочке»		
5. Понимание сравнительных конструкций: какое из 2 предложений правильное	Карточка-картинки: «Слон больше мухи», «Муха больше слона»		
6. Выбрать правильное предложение	Карточка-картинки: «Взошло солнце, потом что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце»		
7. Закончить предложение	«Птицы улетели в теплые края, потому что...»		

Таблица 2

### Обследование активного словаря

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Характер выполнения
1. Обследование слов, обозначающих предметы:			
а) название предметов, изображенных на предъявляемых картинках	Специально подобранные картинки с изображением предметов основных групп (одежда, обувь, фрукты, овощи, цветы, грибы, деревья, транспорт, дикие и домашние животные, птицы, мебель и т.д.)		
б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда			
в) название предмета по его описанию - по признакам - по действиям	Карточка-картинки: «Как называется комната, где спят?», «Кто косой, слабый, трусливый?», «Что светит, сияет, греет?»		
г) название детенышей	Карточка-картинки: кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя		
д) нахождение общих	стол – мебель, а чашка... (что?),		

названий:	сапоги – обувь, а шуба... (что?), земляника – ягода, а яблоко... (что?), комар – насекомое, а заяц... (кто?)		
2. Название признаков предмета:			
а) морковь сладкая, трава низкая, а	а лук... (какой?) дерево... (какое?)		
б) подобрать признаки к предметам:	Карточка-картинки: ёлка какая? (например, зеленая, пушистая, высокая, стройная), небо какое? Туча какая? Лимон какой? Часы какие?		
3. Названия действий людей и животных			
а) что делает?	Карточка-картинки: повар, продавец, певец, художник, учитель		
б) кто как передвигается:	Карточка-картинки: птица летает, а лягушка... кузнечик, рыба, змея, ежик и т.д.		
в) кто как кричит:	петух кукарекает, а сова...ворона, голубь, воробей.		
Г) обиходные действия	Карточка-картинки: входит, выходит, переходит, подходит, отходит		
4. Название времен года, их последовательности, признаков	Карточка-картинки		
5. Подбор слов с противоположным значением к словам	Карточка-картинки: большой-маленький; холодный-теплый; чистый-грязный, твердый, тупой, мокрый, широкий, светлый, высокий, старший		
6. Подбор синонимов к словам	Радость, врач, громкий, быстрый, сильный, умный		
7. Подбор однокоренных слов к словам	Лиса, леса, коза, коса, земля, красить		

Обследование пассивного и активного словаря по методике Н.В.

Серебряковой, Л.С. Соломоховой

Таблица 1

Обследование пассивного словаря

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Характер выполнения
1. Конкретные существительные	«Покажи, где кукла, мишки, стол и т.д.». Всего 15 картинок.		
2. Существительные, обозначающие части тела, части предметов	«Покажи, где у тебя глаза, локоть, палец и т.д.» а) части тела: голова, ноги, руки, нос, рот, грудь, живот, шея, глаза, уши, волосы; б) части одежды: рукав, шорты (юбка), пуговица; в) части предметов мебели: спинка стула, ножки, сиденье; г) части автомобиля: дверца, колеса, руль, кабина.		
3. Название профессий	«Поет певец, а кто лечит, строит и т.д.». Всего 10 картинок.		
4. Глагольный словарь	«Кто мычит? Кто кудахчет? Кто ползает? Кто плавает? Всего 10 картинок.		
5. Словарь прилагательных	а) попросить показать, где оранжевый цвет, где голубой, розовый, коричневый. Б) ответить на вопросы: «Какой формы стол, окно, тарелка». Всего 2 пробы по 4 признака		

Таблица 2

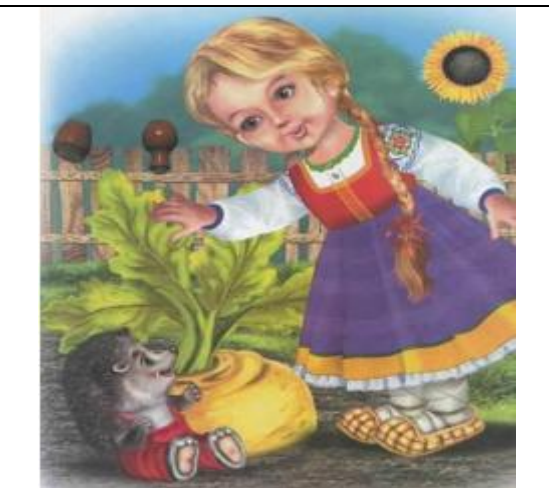
Обследование активного словаря

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Характер выполнения
1. Конкретные существительные	Назвать, что нарисовано на картинках: юла, собака, самолет, пальто, сапоги, яблоко, пылесос, лыжи, диван, телевизор, кубики и т.д. Всего 15 картинок		
2. Обобщающие понятия.	Назвать одним словом группу предметов: - ложка, тарелка, кружка – посуда; - картофель, морковь, капуста –		

	<p>овощи;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- джинсы, майка, куртка – одежда;</li> <li>- яблоко, груша, апельсин – фрукты;</li> <li>- собака, кошка, хомяк – животные (домашние животные)</li> </ul> <p>Всего 15 картинок.</p>		
3. Существительные, обозначающие части тела, части предметов:	<p>Назвать, что нарисовано на картинках:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- части тела: голова, ноги, руки, нос, рот, грудь, живот, шея, глаза, уши, волосы;</li> <li>- части одежды: рукав, воротник, пуговица;</li> <li>- части предметов мебели: (стула) спинка, ножки, сиденье;</li> <li>- части автомобиля: дверца, колёса, руль, кабина.</li> </ul>		
4. Название профессий.	Назвать профессии. Всего 10 картинок.		
5. Глагольный словарь	<p>Употребление глаголов при ответе на вопросы:</p> <p>Что ты делаешь в течении дня?</p> <p>Кто как передвигается?</p> <p>Кто как голос подаёт?</p> <p>Кто что делает? (с использованием названий профессий)</p> <p>Всего 4 пробы.</p>		
6. Словарь прилагательных	<ul style="list-style-type: none"> <li>- назвать цвета: зеленый, красный, синий, оранжевый.</li> <li>- название формы: квадратный, треугольный, овальный, круглый, прямоугольный.</li> </ul> <p>Всего 9 проб.</p>		
7. Подбор антонимов	<p>Добро – зло, высокий – низкий, горе – счастье, друг – враг, лёгкий – тяжёлый, поднимать – ставить, хороший – плохой, давать – забирать, широкий – узкий, покупать – продавать.</p> <p>Всего 10 проб.</p>		

Фронтальные занятия «Сказки»

Сказка «Репка»	Содержание заданий для работы со сказкой «Репка»
<p>Посадил Дед репку и говорит: - Расти, расти, репка, сладка! Расти, расти, репка, крепка! Выросла репка сладкая, крепкая, большая-пребольшая. Пошел Дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может. Позвал Дед Бабку. Бабка за дедку, Дедка за репку – Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала Бабка Внучку. Внучка за Бабку, Бабка за Дедку, Дедка за репку – Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала Внучка Жучку. Жучка за Внучку, Внучка за Бабку, Бабка за Дедку, Дедка за репку – Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала Жучка Кошку. Кошка за Жучку, Жучка за Внучку, Внучка за Бабку, Бабка за Дедку, Дедка за репку – Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала Кошка Мышку. Мышка за Кошку, Кошка за Жучку, Жучка за Внучку, Внучка за Бабку, Бабка за Дедку, Дедка за репку – Тянут-потянут – и вытянули репку.</p>	<p><b>Задание №1.</b> Совместное рассказывание сказки. Взрослый рассказывает сказку, ребенок в требуемый момент произносит соответствующие слова и звуки: Жучка – «ав-ав-ав», Кошка – «мяу-мяу-мяу», Мышка – «пи-пи-пи», Удивление при виде большой репки – «о-о-о», Усилие при вытягивании репки – «ох-ох-ох».</p> <p><b>Цель:</b> Обучение произношению определенного слова – Жучка, Кошка, Мышка; развитие звукоподражания.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обучить пониманию контекстной речи;</li> <li>2. Развить навыки произносительной речи;</li> <li>3. Обогащить интонационную выразительность речи;</li> <li>4. Развить эмоциональную сферу.</li> </ol> <p><b>Материал:</b> картинки - Дед видит большую репку, Дед тянет репку, Жучка, Кошка, Мышка.</p> <p><b>Задание №2.</b> Драматизация сказки. По ходу рассказывания сказки, ребенку предлагается выставить на стол картинку того персонажа, который называется в тексте.</p> <p><b>Цель:</b> Разыгрывание сказки путем соотнесения персонажа с объектом.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить навык соотнесения слова с соответствующим материальным объектом;</li> <li>2. Развить слуховое внимание.</li> </ol> <p><b>Материал:</b> картинки – Бабка, Дедка, Внучка, Жучка, Кошка, Мышка</p> <p><b>Задание №3.</b> Артикуляционная гимнастика на основе обыгрывания определенных качеств сказочных персонажей. Дед – надуваем щеки (упр. «Шарик»), Бабка – губы вытянуть трубочкой (упр. «Дудочка»), Жучка – высунуть язык (упр. «Лопатка»), Внучка – сомкнуть зубы и показать (упр. «Заборчик»), Мышка – губы в улыбке (упр. «Улыбочка»), Кошка – облизать верхнюю губу (упр. «Вкусное варенье»).</p> <p><b>Цель:</b> Укрепление мышц артикуляционного аппарата.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить артикуляционную моторику ребенка;</li> <li>2. Развить эмоциональную сферу.</li> </ol> <p><b>Оборудование:</b> зеркало</p>
Материалы	

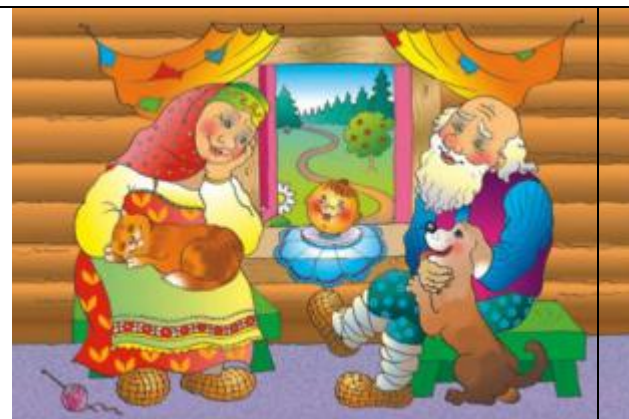




	
<p align="center"><b>Сказка «Колобок»</b></p>	<p align="center"><b>Содержание заданий для работы со сказкой «Колобок»</b></p>
<p>Жили-были старик со старухой. Вот и говорит старик старухе:</p> <p>- Поди-ка, старуха, по коробу поскреби, по сусеку помети, не наскребешь ли муки на колобок.</p> <p>Взяла старуха крылышко, по коробу поскребла, по сусеку помела и наскребла муки горсти две.</p> <p>Замесила муку на сметане, состряпала колобок, изжарила в масле и на окошко студить положила.</p> <p>Колобок полежал, полежал, взял да и покатился – с окна на лавку, с лавки на пол, по полу к двери, прыг через порог – да в сени, из сеней на крыльцо, с крыльца на двор, со двора за ворота, дальше и дальше.</p> <p>Катится Колобок по дороге, навстречу ему Заяц:</p> <p>- Колобок, Колобок, я тебя съем!</p> <p>- Не ешь меня, Заяц, я тебе песенку спою: Я Колобок, Колобок, Я по коробу скребен, По сусеку метен, На сметане мешон, Да в масле пряжон, На окошке стужон. Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, От тебя, зайца, подавно уйду!</p> <p>И покатился по дороге – только Заяц его и видел!</p> <p>Катится Колобок, навстречу ему Волк:</p>	<p><b>Задание №1.</b> Подражание героям сказки. Ребенку предлагается вспомнить, как выполняли действия персонажи в данной сказке.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Лиса как ела колобка? – высунуть широкий язык, затем «пожевать».</li> <li>2) Как ходит медведь? – изобразить походку вразвалочку.</li> <li>3) Старуха как лепила колобка? – ладошками «покатать» шарик.</li> <li>4) Зайчик как прыгал по дорожке? – показать скачущего зайца</li> </ol> <p><b>Цель:</b> Совершенствование знаний о героях сказки, развитие моторной сферы.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить наглядно-образное мышление;</li> <li>2. Развить эмоциональную сферу;</li> <li>3. Развить моторику: артикуляционную, общую и мелкую.</li> </ol> <p><b>Материал:</b> картинки – лиса, заяц, старуха, медведь</p> <p><b>Задание №2.</b> Самомассаж рук. Взрослый дает ребенку в руки су-джок (массажный шарик) и предлагает катать его, при этом взрослый говорит: «колобок покатился по нашим ручкам – с окна на лавку, с лавки на пол, по полу к двери, прыг через порог – да в сени, из сеней на крыльцо, с крыльца на двор, со двора за ворота, дальше и дальше.</p> <p><b>Цель:</b> Развитие мелкой моторики</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить мелкую моторику рук;</li> <li>2. Развить тактильную чувствительность;</li> </ol>

<p>- Колобок, Колобок, я тебя съем!</p> <p>- Не ешь меня, Серый Волк, я тебе песенку спою: Я Колобок, Колобок, Я по коробу скребен, По сусеку метен, На сметане мешон, Да в масле пряжон, На окошке стужон. Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, Я от зайца ушел, От тебя, волк, подавно уйду!</p> <p>И покатился по дороге – только Волк его и видел!</p> <p>Катится Колобок, навстречу ему Медведь:</p> <p>- Колобок, Колобок, я тебя съем!</p> <p>- Где тебе, косолапому, съесть меня!</p> <p>Я Колобок, Колобок, Я по коробу скребен, По сусеку метен, На сметане мешон, Да в масле пряжон, На окошке стужон. Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, Я от зайца ушел, Я от волка ушел, От тебя, медведь, подавно уйду!</p> <p>И опять покатился – только Медведь его и видел!</p> <p>Катится Колобок, навстречу ему Лиса:</p> <p>- Колобок, Колобок, куда катишься?</p> <p>- Качусь по дорожке.</p> <p>- Колобок, Колобок, спой мне песенку!</p> <p>Колобок и запел: Я Колобок, Колобок, Я по коробу скребен, По сусеку метен, На сметане мешон, Да в масле пряжон, На окошке стужон. Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, Я от зайца ушел, Я от волка ушел, От медведя ушел, От тебя, лисы, нехитро уйти!</p> <p>А Лиса говорит:</p> <p>- Ах, песенка хороша, да слышу я плохо. Колобок, Колобок, сядь ко мне на носок да спой еще разок, погромче.</p> <p>Колобок вскочил Лисе на нос и запел погромче ту же песенку.</p> <p>А Лиса опять ему:</p> <p>- Колобок, Колобок, сядь ко мне на язычок да пропой в последний разок.</p> <p>Колобок прыг Лисе на язык, а Лиса его - гам! – и съела. Вот и сказке конец, а кто слушал – Молодец!</p>	<p><b>Оборудование:</b> массажный шарик «су-джок».</p> <p><b>Задание №3.</b> Изобрази героя сказки. Ребенку предлагается при чтении сказки изображать настроение персонажей сказки:</p> <p>2) «Порадуемся как старуха» (губы растянуть в улыбку, глаза слегка прищурить).</p> <p>«Старуха замесила муку на сметане, состряпала колобка, изжарила в масле и на окошко студить положила»</p> <p>2) «Удивимся как дед и баба» (приподнять брови, широко открыть глаза).</p> <p>«Колобок полежал, полежал, взял да и покатился»</p> <p>3) «Умеем лукавить как лиса» (моргать то правым глазом, то левым).</p> <p>«Ах, песенка хороша, да слышу я плохо. Колобок, Колобок, сядь ко мне на носок да спой еще разок, погромче».</p> <p><b>Цель:</b> Развитие мимической мускулатуры.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <p>1. Развить умение показывать настроение героев;</p> <p>3. Укрепить мышцы лица.</p> <p><b>Оборудование:</b> зеркало</p>
<b>Материалы</b>	





### Сказка «Курочка ряба»

Жили-были дед да баба.  
И была у них Курочка Ряба.  
Снесла курочка яичко, да не простое -  
золотое.  
Дед бил – не разбил. Баба била – не

### Содержание заданий для работы со сказкой «Курочка ряба»

**Задание №1.** Звукоподражание по карточкам.  
Взрослый издает определенное звукоподражание,  
ребенок показывает соответствующую картинку:  
«Ко-ко» - курочка, «Пи-пи» - мышка, «Ба-бах» -  
яйцо упало и разбилось, «О-о-о» - плачут дед и

разбила.

А мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось.

Плачет дед, плачет баба и говорит им Курочка Ряба:

- Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам новое яичко не золотое, а простое!

баба.

И наоборот: Взрослый показывает соответствующую картинку, а ребенок издает определенное звукоподражание: Курочка - «Ко-ко», Мышка - «Пи-пи», Яйцо упало и разбилось - «Ба-бах», Блечут дед и баба - «О-о-о».

**Цель:** Обучение произношению определенного звукоподражания (развитие звукоподражания)

**Задачи:**

1. Развить слуховое восприятие;
2. Развить внимание;
3. Развить навыки произносительной речи;
4. Обогащить словарный запас.

**Материал:** картинки- Курочка Ряба, мышка, дед и баба плачут, разбитое яйцо.

**Задание №2.** Массаж лица. Взрослый использует для массажа лица ребенка ватные палочки, показывая, как плачут дед и баба: точечный массаж, перетирка, поглаживание.

**Цель:** Нормализация тонуса речевой моторики

**Задачи:**

1. Расслабить лицевые мышцы;
2. Устранить эмоциональное напряжение;

**Оборудование:** ватные палочки

**Задание № 3.** Подуем на яйцо. Ребенку предлагается подуть на яйцо из Киндер-сюрприза, при этом взрослый контролирует, чтобы щеки ребенка не надувались.

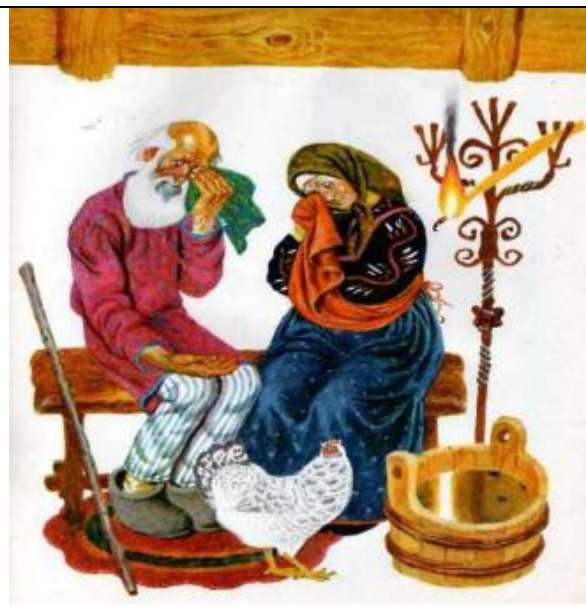
**Цель:** Развитие речевого дыхания

**Задачи:**

1. Укрепить мышцы лица и грудной клетки;
2. Сформировать правильный, длительный выдох;
3. Тренировать силу вдоха и выдоха;



**Оборудование:** яйцо Киндер-сюрприз.

### Материалы





	
Сказка «Теремок»	Содержание заданий для работы со сказкой «Теремок»
<p>Стоит в поле теремок. Бежит мимо мышка-норушка. Увидела теремок, остановилась и спрашивает:</p> <p>- Теремок-теремок! Кто в тереме живет? Никто не отзывается. Вот она и вошла и стала жить в теремке.</p> <p>Прискакала лягушка-квакушка:</p> <p>- Теремок-теремок! Кто в тереме живет?</p> <p>- Я, мышка-норушка, а ты кто?</p> <p>- А я лягушка-квакушка.</p> <p>- Ступай ко мне жить.</p> <p>Вошла лягушка, и стали вдвоем жить.</p> <p>Прибежал зайчик:</p> <p>- Теремок-теремок! Кто в тереме живет?</p> <p>- Я, мышка-норушка, я, лягушка-квакушка, а ты кто?</p> <p>- А я зайчик-побегайчик.</p> <p>- Ступай к нам жить.</p> <p>Стали они втроем жить. Прибежала лисичка:</p> <p>- Теремок-теремок! Кто в тереме живет?</p> <p>- Мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, а ты кто?</p> <p>- А я лисичка-сестричка.</p> <p>- Иди к нам.</p> <p>Забралась лисичка в теремок. Стали они вчетвером жить. Прибежал волчок-серый бочок, заглянул в дверь и спрашивает:</p> <p>- Теремок-теремок! Кто в тереме живет?</p> <p>- Мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, а ты кто?</p> <p>- А я волчок-серый бочок.</p> <p>- Иди к нам жить!</p>	<p><b>Задание №1.</b> Подражание персонажам сказки. Ребенку предлагается показать, как передвигается каждый герой сказки: Мышка – бежит, лягушка – скачет, зайка – бежит вприпрыжку, лиса – бежит медленно, волк – быстро бежит, медведь – идет вразвалочку.</p> <p><b>Цель:</b> Развитие общей моторики.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить координацию движений;</li> <li>2. Развивать отчетливость движений;</li> </ol> <p><b>Материал:</b> картинки – мышка, зайчик, лягушка, лиса, медведь, волк.</p> <p><b>Задание №2.</b> Мы построим теремок. Ребенок с помощью взрослого конструирует теремок из бумаги (картинки к заданиям)</p> <p><b>Цель:</b> Обучение ребенка конструированию.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить мелкую моторику рук;</li> <li>2. Развить воображение;</li> <li>3. Развить творческие способности.</li> </ol> <p><b>Оборудование:</b> ножницы, клей, теремок из бумаги.</p> <p><b>Задание №3.</b> Догадайся, о ком идет речь. Взрослый читает загадки о нескольких героях сказки, ребенок, догадавшись, показывает их на картинках:</p> <p>Сказка спряталась в загадку.</p> <p>Ну, попробуй, отгадать.</p> <p>Если верной будет отгадка Сказка к нам придет опять!</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Маленький шарик под лавкой шарит. Песенки поет: «пи-пи» (мышка)</li> <li>2) Кто зимой холодной ходит злой, голодный (волк)</li> <li>3) Летом в болоте вы ее найдете. Зеленая квакушка, кто это? (лягушка)</li> <li>4) Хитрая плутовка, рыжая головка. Хвост</li> </ol>

<p>Стали пятеро жить. Вдруг идет мимо медведь косолапый. Увидел медведь теремок, остановился и заревел:</p> <p>- Теремок-теремок! Кто в тереме живет?</p> <p>- Мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, волчок-серый бочок.</p> <p>- А я медведь-косолапый!.</p> <p>- Иди к нам жить.</p> <p>Медведь и полез в теремок. Лез-лез, лез-лез – никак не мог влезть и говорит:</p> <p>- Я лучше у вас на крыше буду жить.</p> <p>- Да ты нас раздавишь!</p> <p>- Нет, не раздавлю.</p> <p>- Ну так влезай!</p> <p>Влез медведь на крышу и только уселся и затрепал теремок, упал на бок и весь развалился.</p> <p>Выбежали звери, расстроенные, не знают, где им жить теперь. Но потом договорились каждый по веточке, да по бревнышку принести, чтобы теремок заново смастерить. Принялись они бревна носить, доски пилить – новый теремок строить. Лучше прежнего выстроили! И стали дружно жить-поживать и добра наживать.</p>	<p>пушистый – краса! Как зовут ее? (лиса)</p> <p>5) Зимой спит – летом улья ворошит, косолапый, ходит вразвалочку (медведь)</p> <p><b>Цель:</b> Обучение детей видеть за образным описанием реальный предмет, его особенности</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развить мышление, внимание;</li> <li>2. Закрепить знания о характерных признаках животных;</li> </ol> <p><b>Материал:</b> Картинки – мышка, волк, лягушка, лиса, медведь.</p>
<b>Материалы</b>	
	







**Дидактическая настольно-печатная игра «Что растет на грядке?»**

Игра представляет собой:

- игровое поле, на которое нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. На определенных отметках маршрута изображены овощи;
- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);
- игровые фишки (в этой игре уместно использовать фишки с изображением персонажей сказки «Репка»).

**Технологическая карта игры «Что растет на грядке?»**

<b>Цель:</b> уточнить и расширить словарь детей по теме «Овощи».		
<b>Задачи:</b> Коррекционно-образовательные: 1. Научить узнавать и называть овощи; 2. Научить подбирать слова-признаки, согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе. Коррекционно-развивающие: 1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам; 2. Развить познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение; 3. Развить мелкую моторику рук. Воспитательные: 1. Воспитать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость; 2. Воспитать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.		
<b>Оборудование:</b> игровое поле, игровой кубик, фишки.		
Правила игры	На игровое поле на отметку «Старт» выставляются фишки игроков. Игроки по очереди кидают игровой кубик и переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением овоща (овощей), игрок называет его (их). Игрок, правильно назвавший овощ (овощи), имеет право продвинуться еще на шаг вперед, если назовет признак этого овоща, например: огурец зеленый (сочный, вкусный, хрустящий). Каждый названный признак дает право продвинуться на один шаг вперед. Побеждает тот, чья фишка первой «дойдет» до отметки «Финиш». Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.	
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша	
Дидактическая задача (материал для усвоения детьми)	Учить узнавать и называть овощи: лук, морковь, свекла, помидор, огурец, редис, капуста, картофель, кабачок, тыква, репа. Учить подбирать и называть признаки: зеленый, желтый, красный, сочный, круглый, продолговатый, крепкий, горький, сладкий, мелкий, крупный, большой, маленький, хрустящий, овощной, пупырчатый, толстокожий.	
Игровые действия (процесс игры)	Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике	Логопед обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.

	очков. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением овоща (овощей), игрок называет его (их). Называют признак предмета – продвигаются на шаг вперед.	
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи всех детей.	

### ***Дидактическая настольно-печатная игра «На прогулку»***

Игра представляет собой:

- игровое поле, состоящее из четырех секторов: «Зима», «Весна», «Лето», «Осень». В каждом секторе изображен человек (девочка или мальчик) в одежде, соответствующей сезону. На игровое поле нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. От определенных отметок маршрута отходят стрелки-указатели, следуя которым играющие называют предмет одежды. На маршруте имеются дополнительные отметки «игра» для введения в игру пальчиковых игр.

Тематика пальчиковых игр подобрана по временам года;

- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);
- игровые фишки;
- карточки с пальчиковыми играми;
- жетоны.

#### Технологическая карта игры «На прогулку».

<b>Цель:</b> уточнить и расширить словарь детей по теме «Времена года»; расширить и активизировать словарь по теме «Одежда».	
<b>Задачи:</b> Коррекционно-образовательные: 1. Научить узнавать по признакам времена года и называть их; 2. Научить узнавать и называть предметы одежды. Коррекционно-развивающие: 1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам; 2. Развить познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение; 3. Развить мелкую моторику рук. Воспитательные: 1. Воспитать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость; 2. Воспитать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.	
<b>Оборудование:</b> игровое поле, состоящее из четырех секторов: «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», игровой кубик, фишки, жетоны.	
Правила игры	Фишки игроков выставляются на игровое поле на отметку «Старт» в секторе «Зима», «Весна», «Лето» или «Осень» в



	<p>зависимости от того, в какое время года используется игра. Предварительно проходит вводная беседа о том, какое сейчас время года, какие времена года еще знают дети, знакомство с игровым полем. Игроки по очереди кидают игровой кубики и переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке, выделенной красным цветом, игрок называет тот предмет одежды, на которую указывает стрелка. Игрок, правильно назвавший предмет одежды, может подобрать к нему признак и получить жетон. Если фишка игрока оказалась на отметке «Игра», со всеми играющими проводится пальчиковая игра по темам «Зима», «Весна», «Лето» или «Осень» в зависимости от того, в каком секторе поля выпала отметка «Игра». Побеждает тот, чья фишка первой «дойдет» до отметки «Финиш» и тот, кто наберет большее количество жетонов. Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.</p>	
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.	
Дидактическая задача (материал для усвоения детьми)	<p>Учить узнавать и называть времена года – зима, весна, лето, осень и их признаки.</p> <p>Учить узнавать и называть предметы одежды: шапка, шуба, варежки, валенки, шарф, ботинки, кепка, куртка, брюки, платье, панамы, босоножки, гольфы, кофта, сапоги, плащ, платок, перчатки.</p> <p>Учить подбирать и называть признаки: шерстяной, шелковый, кожаный, меховой, пуховый, вязаный, теплый, удобный, красивый, длинный, короткий, резиновый, нарядный, модный, мягкий, зимний, демисезонный, летний, осенний.</p>	
Игровые действия (процесс игры)	<p>Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков, если фишка остановилась на красной отметке – называют тот предмет одежды, на который направлена стрелка. Называют признак предмета – получают жетон.</p>	Логопед обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи всех детей.	

### ***Дидактическая настольно-печатная игра «Я – человек»***

Игра представляет собой:

- игровое поле, на котором изображена фигура человека, нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. От определенных отметок маршрута

отходят стрелки-указатели, следуя которым играющие называют часть тела или лица человека;

- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);
- игровые фишки (в этой игре уместно использовать фишки с фото играющих).

### ***Технологическая карта игры «Я – человек»***

<b>Цель:</b> уточнить и расширить значения слов – названий частей тела и лица человека.		
<b>Задачи:</b> Коррекционно-образовательные: 1. Научить узнавать и называть части тела человека; 2. Научить узнавать и называть части лица. Коррекционно-развивающие: 1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам; 2. Развить познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение; 3. Развить мелкую моторику рук. Воспитательные: 1. Воспитать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость; 2. Воспитать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.		
<b>Оборудование:</b> игровое поле, игровой кубик, фишки.		
Правила игры	На игровое поле на отметку «Старт» выставляются фишки игроков. Игроки по очереди кидают игровой кубик и переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке, выделенной красным цветом, игрок называет ту часть тела (лица) человека, на которую указывает стрелка, а затем показывает эту часть тела у себя. Побеждает тот, чья фишка первой дойдет до отметки «Финиш». Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.	
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.	
Дидактическая задача (материал для усвоения детьми)	Учить узнавать и называть части тела человека: голова, рука, нога, туловище, живот, спина, ухо, шея. Учить узнавать и называть части лица: глаза, нос, рот, подбородок, щеки, брови	
Игровые действия (процесс игры)	Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков, если фишка остановиться на красной отметке – называют ту часть тела или лица человека, на которую направлена стрелка.	Логопед обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи всех детей.	

## Дидактическая настольно-печатная игра «Кто в лесу живет?»

Игра представляет собой:

- игровое поле, на котором изображены животные леса, нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. От определенных отметок маршрута отходят стрелки-указатели, следуя которым играющие называют животное;
- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);
- игровые фишки;
- карточки с изображением детенышей диких животных (два комплекта для образования множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных).

### *Технологическая карта игры «Кто в лесу живет?»*

<b>Цель:</b> уточнить и расширить словарь детей по теме «Дикие животные».	
<b>Задачи:</b> Коррекционно-образовательные: 1. Научить узнавать и называть диких животных; 2. Научить подбирать слова-признаки, согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе; 3. Научить узнавать и называть детенышей диких животных, упражнять в образовании существительных во множественном числе. Коррекционно-развивающие: 1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам; 2. Развить познавательную активность, интерес к жизни диких животных, 3. Развить познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение; 4. Развить мелкую моторику рук. Воспитательные: 1. Воспитать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость; 2. Воспитать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.	
<b>Оборудование:</b> игровое поле, игровой кубик, фишки, карточки с изображением детенышей диких животных (одного и нескольких).	
Правила игры	На игровое поле на отметку «Старт» выставляются фишки игроков. Игроки по очереди кидают игровой кубик и переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением животного: <ul style="list-style-type: none"><li>- игрок называет его (например: лиса);</li><li>- подбирает и называет признак этого животного (рыжая, хитрая, пушистая);</li><li>- из карточек с изображением детенышей, разложенных на столе, находит детеныша этого животного, называет его (например: лисенок);</li><li>- находит еще карточку с изображением детеныша, называет множественное число этого существительного (например:</li></ul>

	<p>лисята, два (три) лисенка).</p> <p>Правильно выполненное задание дает право дополнительного хода. Побеждает тот, чья фишка первой «дойдет» до отметки «Финиш». Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.</p>	
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.	
Дидактическая задача (материал для усвоения детьми)	<p>Учить узнавать и называть диких животных и их детенышей: волк, волчонок, заяц, зайчонок, еж, ежонок, медведь, медвежонок, лось, лосенок, лиса, лисенок, кабан, поросенок, рысь, рысенок, белка, бельчонок, бобр, бобренок и их множественное число.</p> <p>Учить подбирать и называть признаки: колючий, рыжая, серый, злой, пушистый, хитрая, бурый, трусливый,</p>	
Игровые действия (процесс игры)	<p>Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением животного, выполняют задание.</p> <p>Правильно выполненное задание дает право дополнительного хода.</p>	Логопед обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи всех детей.	

*Игровое поле «Что растет на грядке?»*





*Игровое поле «На прогулке»*



### Пальчиковые игры к дидактической игре «На прогулку»

#### ЗИМА

Слова	Движения
<b>Мы слепили снежный ком</b>	<i>«Лепим» двумя руками комок</i>
<b>Шляпу сделали на нем</b>	<i>Соединяем руки в кольцо и кладем на голову</i>
<b>Нос приделали и вмиг</b>	<i>Приставляем кулачки к носу</i>
<b>Получился снеговик</b>	<i>Обрисовываем двумя руками фигуру снеговика.</i>

#### ОСЕНЬ

Слова	Движения
<b>Ветер по лесу летал. Ветер листики считал:</b>	<i>Волнообразные движения пальцами</i>
<b>Вот дубовый, вот кленовый, Вот рябиновый резной, Вот с березки – золотой,</b>	<i>Загибание пальчиков</i>
<b>Вот последний лист с осинки Ветер бросил на тропинку.</b>	<i>Спокойно опустить ладони на стол</i>

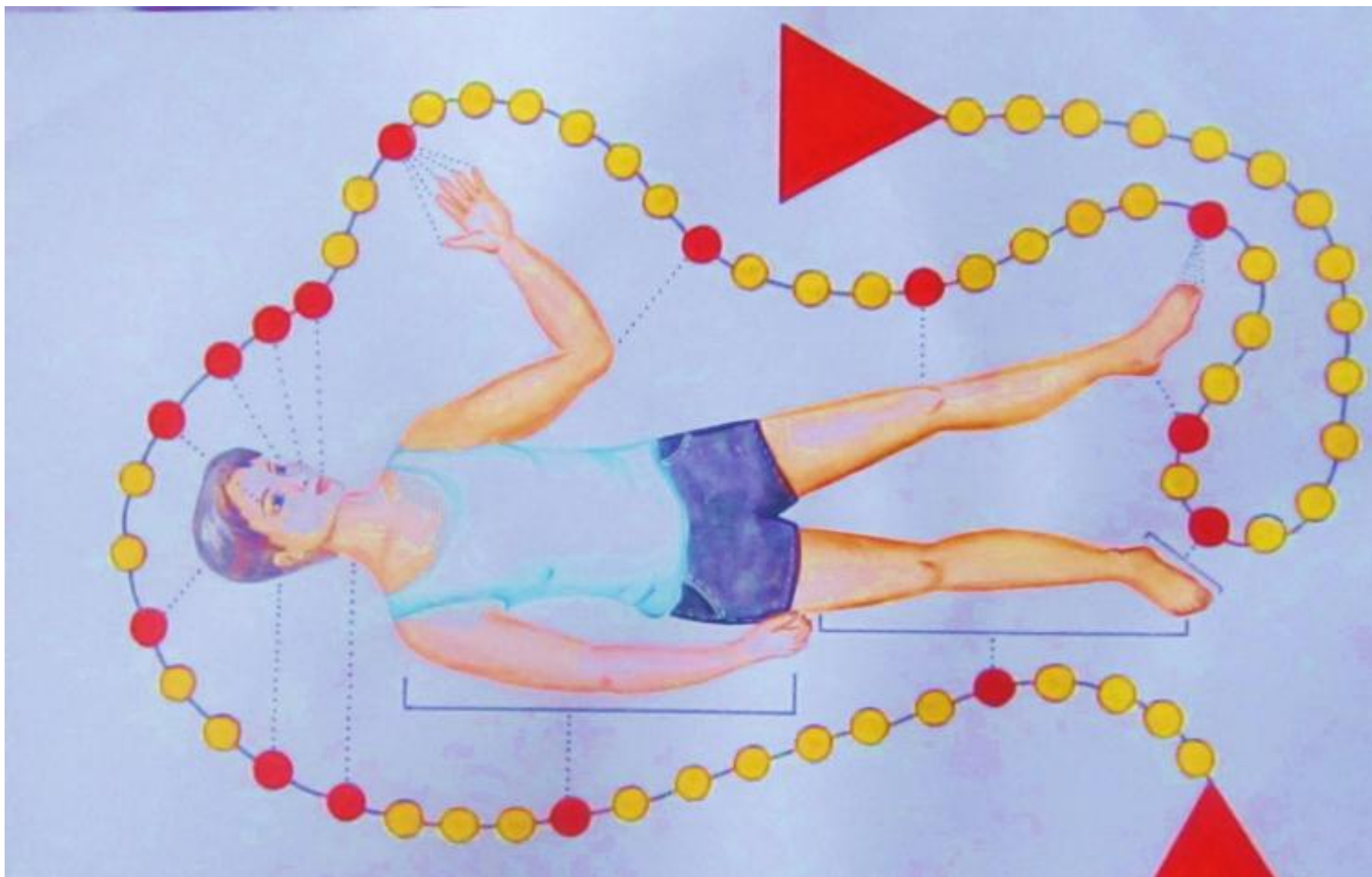
#### ЛЕТО

Слова	Движения
<b>Вот и лето наступает,</b>	<i>Последовательно соединять пальцы обеих рук с большими, начиная с мизинцев.</i>
<b>Всех на отдых приглашает,</b>	<i>Соединять одноименные пальцы рук, начиная с больших</i>
<b>Будем плавать, загорать</b>	<i>Круговые движения кистями, «солнце».</i>
<b>И на даче отдыхать.</b>	<i>«Домик».</i>

#### ВЕСНА

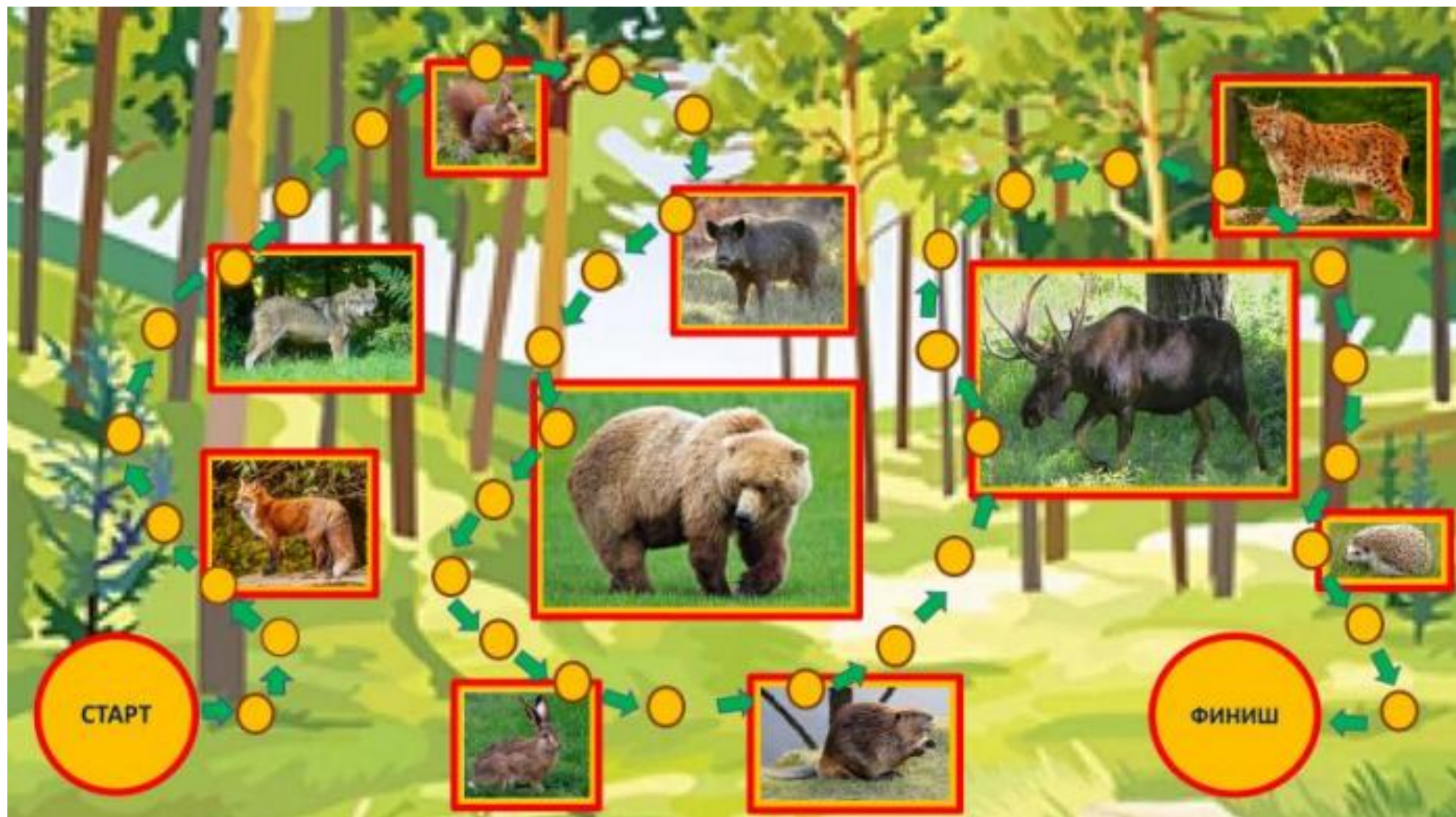
Слова	Движения
<b>Звенит капель,</b>	<i>Ритмично соединять сразу все пальцы с большим</i>
<b>журчат ручьи,</b>	<i>Пальцы бегут по столу.</i>
<b>И солнце пригревает.</b>	<i>«Солнце».</i>
<b>К нам возвращаются грачи,</b>	<i>«Птицы».</i>
<b>И снег повсюду тает.</b>	<i>Прижать ладони, а затем, разъединив их, описать руками круг.</i>

*Игровое поле «Я – человек»*





*Игровое поле «Кто в лесу живет?»*



*Дидактические карточки к игре «Кто в лесу живет?»*















## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Результаты контрольного эксперимента (пассивный словарь)

Таблица 1

#### Результаты обследования понимания номинативной стороны речи (контрольный эксперимент)

Дети	1	2	3	4	5	6	Всего	
	Мах – 10	Мах – 5	Мах – 5	Мах – 6	Мах – 13	Мах – 4	Мах – 43	%
Катя А.	10	5	5	6	13	4	43	100,0
Ирина Г.	10	5	5	5	13	4	42	97,6
Андрей В.	10	5	5	6	12	2	40	93,0
Семен М.	10	5	5	6	11	4	41	95,3
Марина С.	10	5	5	6	13	4	43	100,0
Полина О.	10	5	5	4	11	2	37	86,0
Дима Ф.	10	5	5	4	10	2	38	88,3
Максим Р.	10	5	5	4	11	4	39	90,7
Таня М.	10	4	5	5	10	2	37	86,0
Ева К.	10	5	5	3	11	2	37	86,0

Таблица 2

#### Результаты обследования понимания предложений (контрольный эксперимент)

Дети	1	2	3	4	5	6	7	Всего	
	Мах – 2	Мах – 2	Мах – 1	Мах – 1	Мах – 1	Мах – 1	Мах – 1	Мах – 9	%
Катя А.	2	1	1	1	1	0	1	7	77,7
Ирина Г.	2	0	1	1	1	0	1	6	66,6
Андрей В.	2	0	1	0	1	0	1	5	55,5
Семен М.	2	0	1	0	1	0	0	4	44,4
Марина С.	2	1	1	1	1	0	1	7	77,7
Полина О.	2	0	0	1	1	0	1	5	55,5
Дима Ф.	2	1	0	1	1	0	1	6	66,6
Максим Р.	2	1	1	1	1	1	1	7	77,7
Таня М.	2	0	0	0	1	0	0	4	44,4
Ева К.	2	0	0	0	1	0	1	4	44,4

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

### Результаты контрольного эксперимента (активный словарь)

Таблица 1

#### Результаты обследования слов, обозначающих предметы и название признаков предметов (контрольный эксперимент)

Дети	1					2		Всего	
	а	б	в	г	д	а	б		
	Max – 20	Max – 10	Max – 3	Max – 10	Max – 5	Max – 2	Max – 20	Max – 70	%
Катя А.	19	9	3	8	5	2	9	55	78,5
Ирина Г.	16	7	2	5	5	2	16	53	75,7
Андрей В.	10	5	3	8	3	2	5	36	51,4
Семен М.	11	5	2	3	2	2	9	34	48,5
Марина С.	19	8	3	8	5	2	5	50	71,4
Полина О.	11	5	2	3	3	2	5	31	44,2
Дима Ф.	12	7	2	5	3	2	6	37	52,8
Максим Р.	11	5	2	4	2	2	6	32	45,7
Таня М.	12	6	2	4	2	2	5	33	47,1
Ева К.	10	6	2	4	2	2	5	31	44,2

Таблица 2

#### Результаты обследования названия действий людей и животных (контрольный эксперимент)

Дети	3				Всего	
	а	б	в	г		
	Max – 5	Max – 6	Max – 4	Max – 5	Max – 20	%
Катя А.	4	6	3	4	17	85,0
Ирина Г.	5	6	2	3	16	80,0
Андрей В.	5	6	2	3	16	80,0
Семен М.	4	6	1	2	13	65,0
Марина С.	5	6	2	4	17	85,0
Полина О.	4	3	2	3	12	60,0
Дима Ф.	4	3	1	2	10	50,0
Максим Р.	5	6	3	3	17	85,0
Таня М.	5	6	2	2	15	75,0
Ева К.	4	3	2	2	11	55,0



**Результаты обследования названия времен года, подбор слов с  
противоположным значением, синонимов и однокоренных слов к словам  
(контрольный эксперимент)**

Дети	4	5	6	7	Всего	
	Мах – 4	Мах – 10	Мах – 10	Мах – 8	Мах – 22	%
Катя А.	4	8	3	1	16	72,2
Ирина Г.	4	10	2	1	17	77,2
Андрей В.	4	7	0	0	11	50,0
Семен М.	4	3	0	0	7	31,8
Марина С.	4	7	1	1	13	59,1
Полина О.	4	4	0	0	8	36,3
Дима Ф.	4	4	1	0	9	40,9
Максим Р.	4	7	1	1	13	59,1
Таня М.	4	4	0	0	8	36,3
Ева К.	4	3	0	0	7	31,8